

**Discursos sobre *bullying* e homofobia na e da escola:  
que (im)possibilidades de cidadania para jovens LGBT?**

Hugo Miguel Ramos dos Santos

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

2018



Hugo Miguel Ramos dos Santos

**Discursos sobre *bullying* e homofobia na e da escola: que (im)possibilidades de cidadania para jovens LGBT?**

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Isabel Menezes e da Professora Doutora Sofia Marques da Silva.



Projeto financiado pela FCT com uma bolsa com a referência PD/BD/52467/2014





## Agradecimentos

Os agradecimentos são, porventura, a mais injusta das partes na medida em que agradecer a um conjunto de pessoas implica necessariamente descurar outras que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a produção desta pesquisa e tese. Sem qualquer ordem de importância, gostaria de agradecer, em primeiro lugar, às minhas orientadoras. À Professora Sofia Marques da Silva que me acompanha e defende desde o mestrado, pela continuidade, assegurando assim que, apesar das circunstâncias inevitáveis do cansaço e desventuras, a estima e respeito intelectual que tenho por si, e que fizeram com que, desde sempre, fosse a primeira escolha entre tantas, continua esmorecível a essas mesmas circunstâncias.

À Professora Isabel Menezes, quero agradecer pela paciência, apoio e dedicação que depositou a cada momento destes loucos quatro anos, uma característica que marca a sua orientação e pela qual é reconhecida (e acarinhada) na Casa. Nada na minha relação consigo poderia representar, de modo mais autêntico, o papel a que Freud atribui à “Mãe”: o rigor e o carinho, o puxão de orelhas e o elogio, os momentos únicos de risota e as camadas insuportáveis de trabalho e pressão, num Gabinete em que só faltou um divã. Obrigado por me ensinar a saber ser e estar para lá das matérias, com assertividade e inteligência distintivas, por me orientar (e desorientar) em todos os sentidos possíveis do verbo, por simplesmente estar lá quando precisei – é agora a parte em que, com o seu peculiar jeito irónico, a ouço dizer: «Oh querido menos, para filhas, já me bastam duas!...» ☺

Gostaria de agradecer também aos meus avós pelo apoio que me prestaram durante todos estes anos, e pelo reconhecimento que, de alguma forma, eu penso que sempre me atribuíram, mesmo que não verbalizado. Quem diria que aquele jovem de 16 anos a quem foi dito que não poderia ir para a Faculdade (por falta de dinheiro, mas também por habitus culturais), atingiria hoje o nível mais alto de uma qualificação? Se o consegui, foi também graças ao seu amparo e perseverança.

Um muito obrigado a todos e todas aqueles e aquelas cujas teias dos nossos destinos nos fizeram cruzar por algum motivo, não só aqueles/as que fizeram da minha estadia no Rio de Janeiro um momento único de descobertas, mas também àqueles/as que trouxeram algum brilho do sol ao Gabinete soturno onde me refugiei para escrever e dançar, e aqueles e aquelas que agora partilham comigo um Gabinete mais airoso e, sobretudo, livre. Obrigado pelo apoio e também pela troca de (re)conhecimentos que levarei comigo até ao fim dos meus dias.

Não posso deixar de agradecer a todos/as que participaram mais diretamente enquanto sujeitos de pesquisa, e sem os/as quais ela não teria sido possível. Às instituições escolares,

aos/às jovens e professores/as que organizaram e participaram nos grupos, aos/às colegas da Faculdade que me ajudaram nas críticas construtivas, elaboração de materiais e dinamização das atividades, e ao restante pessoal administrativo, cujo trabalho, ainda que anónimo, é de uma vital importância para o prosseguimento desse grande projeto de sociedade que é a educação. Mesmo em tempos ressentidos de precariedade, a educação é (ainda) uma das ferramentas mais poderosas para mudar o mundo. Neste seguimento, entre precariedade e mudança social, não posso esquecer de nomear a Fundação Ciência e Tecnologia cuja atribuição de uma bolsa, no âmbito do meu Doutoramento, foi imprescindível para a continuidade da minha formação.

Gostaria ainda de agradecer (ainda que não ao mesmo nível) a todos/as aqueles/as que simplesmente não acreditaram em mim, subestimando-me, destrutando-me como inferior; que, em muitos casos, por causa da minha sexualidade, da minha expressão de género, do meu corpo, me constituíram como objeto preferencial de violência e bullying psicológico, verbal e físico. A todos/as eles/as, quero dizer que sem a energia da contraposição, não poderia arranjar forças para, com o mesmo (ou maior) nível e intensidade, conseguir os meus objetivos e lugar. Como diria Michel Foucault – um dos maiores intelectuais da história humana e homossexual assumido –, onde há poder, há resistência...

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer a todos e todas aqueles e aquelas – ativistas ou não, académicos ou não – que, antes de mim, durante séculos até aos nossos dias, de um modo determinado e incansável, ousaram (e ousam!) enfrentar a incompreensão e o ódio por simplesmente serem eles/as próprios/as, por desafiarem as barreiras da intolerância e conquistar novas e revigorantes possibilidades de cidadania e direitos. Seguramente, sem eles/as, não estaria aqui hoje, escrevendo o que escrevo, fazendo – não só, mas também – do discurso a minha arma de combate.

É nesse sentido de gratidão que entendo que o meu papel no lugar ocupado hoje deve estar ao serviço daqueles/as que virão depois de mim, procurando continuar, no caminho da igualdade, a ampliar o espaço para a construção de uma sociedade mais aberta, livre, inclusiva e plural, sem esquecer, neste processo, um entendimento universal de que, mesmo na nossa gutural ignorância e incompreensão, mesmo no ódio gratuito, mesmo nas nossas mais antagónicas diferenças, somos todos/as (e apenas) seres humanos, com semelhantes esperanças, medos, desejos e sofrimentos básicos, e, portanto, com o mesmo direito a reclamar respeito e dignidade.





## Resumo:

A homofobia e a heteronormatividade na/da escola tem-se tornado uma problemática educacional cada vez mais visível e debatida, consubstanciada na expressão “*bullying* homofóbico”. A sua existência e prevalência questiona, desde logo, as possibilidades de cidadania que, num contexto contemporâneo de democracia, a escola oferece a jovens de grupos minoritários como os/as jovens LGBT. Ainda que o tema não seja propriamente uma novidade, são ainda escassos em Portugal os estudos que interrogam a natureza da violência homofóbica a partir dos discursos de jovens e de professores/as. Neste contexto em particular, as leis têm avançado – como no caso da Educação Sexual –, mas as práticas acompanham a lei? Tendo como mote estas problemáticas e procurando colmatar as lacunas da investigação, nesta pesquisa procurou-se compreender as perspetivas, discursos e experiências de jovens estudantes e professores/as do ensino secundário sobre *bullying* genérico e homofóbico, diversidade sexual e Educação Sexual. Realizaram-se 36 grupos de discussão focalizada com 351 jovens (171 rapazes e 180 raparigas) e 14 grupos de discussão focalizada com 75 professores/as (24 homens e 51 mulheres) de 12 escolas públicas com ensino secundário do Norte litoral de Portugal, entre 2015 e 2017. Conclui-se que o *bullying* é uma realidade quotidiana na escola sendo melhor compreendido como uma forma de exercício de poder contra quem é «diferente». O *bullying* especificamente homofóbico deve ser compreendido sobretudo como «*fag discourse*» que, se por um lado, não tem (necessariamente) uma intencionalidade homofóbica, ataca quem diverge das normas de género, sendo raramente desafiado por jovens e professores/as. As atitudes perante a(s) homossexualidade(s) situam-se entre *discursos mais liberais* e *discursos mais tolerantes* o que disponibiliza a jovens LGBT *scripts de cidadania incompletos* (e.g., pode «ser-se» homossexual, mas dentro de certos limites). Quanto à Educação Sexual, jovens e professores/as destacam a sua importância, mas enumeram várias críticas à sua natureza, conteúdos e abordagens, o que inclui o próprio tópico da orientação sexual. Verifica-se assim um fosso entre o decretado e o vivido, o que não deixa de representar talvez a forma mais simbólica e estrutural de violência.



### **Abstract:**

Homophobia and heteronormativity in school have become an increasingly visible and debated educational issue, consubstantiated in the expression "homophobic bullying". Its existence and prevalence questions the possibilities for citizenship that, in a contemporary democratic context, the school offers to young people from minority groups such as LGBT youth. Although the theme is not exactly novel, in Portugal there are still few studies on the subject that question the nature of homophobic violence based on the discourses of young people and teachers. In this particular context, the laws have advanced - as in the case of Sex Education - but do the practices follow the law? With these issues in mind this research sought to understand the perspectives, discourses and experiences of young students and teachers of secondary education regarding sexual diversity. Methodologically the study involves 36 focus groups with 351 young people (171 boys and 180 girls) and 14 focus groups with 75 teachers (24 male and 51 female) from 12 public schools with secondary education of the coastal north of Portugal, completed between 2015 and 2017. Bullying is a daily reality of school life, being better understood as a form of exercise of power against who is 'different'. Homophobic bullying must be understood mainly as a 'fag discourse' which, if on the one hand, does not have (necessarily) a homophobic intentionality, but attacks anyone who deviates from gender norms and is rarely challenged by young people and teachers. Attitudes towards homosexuality (s) lie between more liberal discourses and more tolerant discourses which provide LGBT youth with incomplete citizenship scripts (e.g., one can be "homosexual", but within certain limits). Regarding sexual education, students and teachers emphasize their importance, but enumerate various criticisms of its nature, content and approaches, which includes the very topic of sexual orientation. There is a gap between the decreed and the lived, which is perhaps the most symbolic and structural form of violence.



## Resumé:

L'homophobie et l'hétéronormativité à l'école sont devenues une question éducative de plus en plus visible et débattue, consubstantiée ou non dans l'expression «harcèlement homophobe». Son existence et sa prévalence interrogent les possibilités que, dans un contexte de démocratie contemporaine, l'école offre aux jeunes issus de groupes minoritaires tels que la jeunesse LGBT, ce qui implique la reconnaissance de leurs droits, c'est-à-dire de leurs possibilités de citoyenneté. Bien que le thème ne soit pas exactement une nouveauté, et malgré les avancées en Occident, au Portugal, il existe encore peu d'études sur le sujet qui remettent en cause la nature de la violence homophobe. Dans ce contexte particulier, les lois ont progressé - comme dans le cas de l'éducation sexuelle - mais les pratiques sont-elles conformes à la loi? Avec ces problèmes à l'esprit et cherchant à combler les absences, cette recherche en sciences de l'éducation a cherché à comprendre les perspectives, les discours et les expériences des jeunes étudiants et des enseignants de l'enseignement secondaire sur la diversité sexuelle. L'utilisation méthodologique a été faite non seulement de l'observation participante (50 notes de terrain) mais aussi de 36 groupes de discussion avec 351 jeunes (180 garçons et 171 filles) et 14 groupes de discussion avec 75 enseignants (24 hommes et 51 femmes) de 12 écoles publiques avec l'enseignement secondaire de la côte nord du Portugal entre 2015 et 2017. Il est conclu que l'intimidation, entre autres formes de violence, qui inclut l'intimidation homophobe, est une réalité quotidienne dans l'école étant mieux comprise comme une forme d'exercice du pouvoir contre qui est «différent» (les minorités). Le harcèlement homophobe doit être compris principalement comme un discours *fag* qui, si d'une part, n'a pas une intentionnalité homophobe, attaque ceux qui s'écartent des normes de genre et est rarement contesté par les jeunes et les enseignants. Les attitudes envers l'homosexualité se situent entre des discours plus libéraux et des discours plus tolérants qui fournissent aux jeunes LGBT des scénarios de citoyenneté incomplets (par exemple, ils peuvent être «homosexuels», mais dans certaines limites). En ce qui concerne l'éducation sexuelle, tous deux soulignent leur importance, mais ils énumèrent diverses critiques de leur nature, de leur contenu et de leurs approches, ce qui inclut le sujet même de l'orientation sexuelle. Il y a un décalage entre le décrété et le vécu, qui est peut-être la forme la plus subtile d'intimidation: la violence scolaire, symbolique et structurelle.



## Índice

<b>Introdução</b>	02
<b>Capítulo 1. Da opressão aos direitos, contextualizando cidadanias: breves apontamentos sobre os modos de conceptualizar a diversidade de género e sexual ao longo da história</b>	14
1.1. Diversidade de género e sexual: alguns conceitos fundamentais	15
1.1.1. Sexo	15
1.1.2. Género	17
1.1.3. Expressão de género	20
1.1.4. Identidade de género	21
1.1.5. Sexualidade	23
1.1.6. Orientação sexual	24
1.1.7. Identidade sexual	29
1.1.8. Comportamento ou relação afetiva e/ou sexual	31
1.1.9. Aspetos terminológicos	33
1.2. Da pré-modernidade religiosa à ciência moderna: a constituição de um «Outro (homos)sexual»	36
1.2.1. Os primórdios das homossexualidades	37
1.2.2. Cidadania, direitos e orientação sexual: que ligações?	52
<b>Capítulo 2. Aproximações ao objeto: discutindo intersecções entre juventude LGBT e escola</b>	68
2.1. Juventude LGBT: dilemas e problemáticas	68
2.2. A escola como contexto educativo reprodutor de desigualdades	77
2.3. Homofobia e heteronormatividade: outros nomes para opressão	90
2.4. Bullying genérico e bullying homofóbico: reconceptualizações	100
2.5. O papel da Educação Sexual como dispositivo de promoção de cidadanias	104
<b>Capítulo 3. Tendências, escolhas e práticas metodológicas</b>	111
3.1. Questões epistemológicas e a opção por uma abordagem qualitativa	111
3.2. Primeiras configurações do objeto, delineação da temática e objetivos do estudo	115
3.3. Das escolhas do método às dos contextos	118
3.4. Práticas e entrada no terreno	124
3.5. O desenvolvimento das sessões dos grupos de discussão focalizada	127



3.6. Transcrição e análise temática	131
3.7. Considerações e dilemas éticos	133

#### **Capítulo 4. Perspetivas, discursos e experiências de jovens estudantes sobre violência e bullying**

4.1.1. Interrogando o bullying genérico: definições e existência	137
4.1.2. A natureza do bullying: alguns aspetos	144
4.1.3. Estratégias de enfrentamento	155
4.2.1. Interrogando o bullying homofóbico: o papel da linguagem homofóbica e a naturalização do fag discourse	162
4.2.2. A dimensão da classe social e da etnia: «gunas e ciganos. São os que não suportam gays!»	170
4.2.3. A dimensão da expressão de género: «são os maricas da escola»	173
4.2.4. A dimensão da intencionalidade	177

#### **Capítulo 5. Atitudes de jovens perante a diversidade sexual**

5.1. Aceitação liberal: «Cada um é como é, cada um faz aquilo que gosta, se não afeta a minha vida, quem sou eu para criticar?»	190
5.2. Tolerância (ou aceitação condicional): «Não tenho nada contra, mas se eles querem ser respeitados tem que se dar ao trabalho; não é andar por aí a fazer bichices, aos beijos, e isso!»	203
5.3. Intolerância (ou não-aceitação): «Não é normal! Não é normal! Normal é homem e mulher!»	215
5.4. Discurso crítico: «E porquê é que não aceitam? Porquê? Não compreendo!...»	224
5.5. Homossexualidade(s) feminina(s): de corpos invisíveis a objetos corporais	226
5.6. Bissexualidade: de sexualidade legítima a fase de confusão	231
5.7. Transexualidade: da compreensão à intolerância transfóbica	233
5.8. Os/As professores/as, escola e sociedade: perceções sobre as atitudes	234

#### **Capítulo 6. As perspetivas de professores/as sobre bullying e diversidade sexual**

6.1.1. Discursos e conceções sobre <i>bullying</i> genérico: um problema de relativização e naturalização da violência?	246
6.1.2. Discursos e conceções sobre <i>bullying</i> homofóbico: do problema da deshomossexualização à negligência como violência simbólica	255

6.2. Discursos e concepções sobre homossexualidade	263
6.2.1. Do discurso liberal da humanidade, da igualdade, e da indiferença à privatização e secundarização	264
6.2.2. Da homofobia institucional às microagressões dos comentários e piadas	272
6.2.3. Dos discursos de reconhecimento aos perigos de um discurso heteronormalizador	276

## **Capítulo 7. Os modos de funcionamento da Educação Sexual segundo os sujeitos educacionais: desorientações sexuais entre a lei e o vivido**

7.1. O discurso de jovens entre o reconhecimento e o descontentamento: «Dizer como se coloca um preservativo ou ler as instruções ... eu também sei ler já desde do sétimo ano!»	286
7.2. Auscultando o discurso de professores/as, compreendendo a não-abordagem: «Há uma lei, ok, sim senhor, mas depois há aquilo que as pessoas, nós professores, temos que abordar e dar e não é fácil!»	299

<b>Conclusão</b>	317
<b>Referências bibliográficas</b>	327
<b>Apêndice</b>	359



*“Yo soy ese airado y solo niño de sempre  
que os lanza el insulto del solo niño de sempre  
y os advierte: si hipócritamente me acariciais la cabeza  
aprovecharé la ocasión para levantarles la cartera”*

**Reinaldo Arenas, Niño Viejo**



## Introdução

Nos últimos 20 anos, diversas perspectivas e estudos empíricos – mais internacionais do que nacionais – com recurso a uma panóplia de metodologias, populações e estratégias, têm-se dedicado a identificar e caraterizar, em jeito de denúncia, a natureza homofóbica e heteronormativa da escola, aos mais diversos níveis, quer na relação entre pares – e muito particularmente entre jovens “na” escola –, quer ao nível da instituição adulta “da” escola<sup>1</sup>, propondo-se o desenvolvimento de políticas e práticas contra o preconceito, a discriminação e a violência que tem, direta ou indiretamente, pessoas LGBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgénero) como objeto (Epstein, 1994; Epstein & Johnson, 1998; Meyer, 2010; Payne & Smith, 2018; Russell, & Horn, 2017; Warwick, Chase & Aggleton, 2004; UNESCO, 2016).

Subjacente a esses estudos, está a ideia de que a homofobia e a heteronormatividade, a par de outros sistemas de preconceito, discriminação e violência como, por exemplo, o sexismo ou o racismo, não são (nem devem ser) mais socialmente aceitáveis, e de que a escola hoje – enquanto comunidade e instituição democrática –, que deveria promover a igualdade de acesso e sucesso, oportunidades e direitos, que deveria ser inclusiva e segura (Meyer, 2010), não pode compactuar mais com estes processos de *opressão* que *impossibilitam* a cidadania e a participação de jovens de grupos minoritários, nos quais se incluem os/as<sup>2</sup> jovens estudantes LGBT em particular (Formby, 2011; Payne & Smith, 2018).

Ultimamente, tem-se também utilizado a expressão “*bullying* homofóbico” como um denominador para explicar essa violência na escola criando toda uma nova linha de investigação sobre o tema (António, Pinto, Pereira, Farcas & Moleiro, 2012; Costa, Pinto, Pereira & Pereira, 2015; Douglas, Warwick, Whitty, Aggleton & Kamp, 1999; Minton, Torunn, O’Moore & Tuck, 2008; Mishna, Newman, Daley & Solomon, 2009; Poteat, Mereish, DiGiovanni & Sheer, 2013; Puar, 2012; Rivers, 2011; Rodrigues, Grave, Oliveira & Nogueira, 2016; Russell & Horn, 2016; Warwick & Aggleton, 2014). Em 2012, a própria UNESCO procedeu a uma elaboração de uma revisão de estudos sobre *bullying* homofóbico em vários países do mundo, alertando para a necessidade de

---

<sup>1</sup> O trocadilho entre “na” e “da” escola, presente aliás, no título da tese, é baseado na distinção feita por Jean-Yves Rochex (2003) entre “violência na escola” e “violência da escola”. O primeiro tipo de violência parece referir-se à dimensão microfísica da escola enquanto espaço onde pessoas interagem, e a segunda, à escola enquanto *instituição*. Rochex fala ainda de uma terceira violência: a violência “para” com a escola, embora ele, como sociólogo da educação que é, assuma que a violência se relacione somente com aspetos socioeconómicos. Quem também faz essa distinção entre dois níveis de “escola”, de forma mais apurada, são Gordon, Holland e Lahelma (2000) através do conceito de “escola informal” e “escola oficial”.

<sup>2</sup> Opta-se por utilizar, sempre que possível, a referência ao masculino e ao feminino na linguagem. Partilhando-se de uma visão de que a linguagem é estruturadora e, sobretudo, criadora de realidades e (des) igualdades, procura-se esquivar ao universal masculino. Concorde-se, pois, com Sofia Marques da Silva, para quem “uma linguagem diferente pode também significar um mundo diferente.” (Silva, 2004: 10).

mais pesquisa e intervenção (cf. UNESCO, 2012). Porém, várias outras perspetivas têm problematizado sobre se o conceito de *bullying* homofóbico, por mais atraente que seja, é adequado ou não para dar conta de todos os processos de violência homofóbica e heteronormativa na e da escola (Cover, 2012; Formby, 2015; Monk, 2012; Pascoe, 2013; Santos, Silva & Menezes, 2017). Independentemente da terminologia, não deixa de se tratar de uma forma de violência que toma as identidades não-heterossexuais real ou simbolicamente como alvo, desafiando a ideia da escola atual ser tão inclusiva e segura como diz ser (Meyer, 2010).

Esta ideia encontra a sua origem num conjunto de reivindicações mais amplas que muitas pessoas LGBT (e também os seus aliados heterossexuais), coletivamente organizadas, em distintas formas – movimentos, associações, etc. –, em diversas partes do globo, mas sobretudo na parte norte-ocidental, desde do século XIX até à contemporaneidade, têm dirigido à sociedade civil, e muito particularmente ao Estado e à Lei, reivindicando “não-discriminação” e “igualdade de direitos” (Carneiro, 2009; Moita, 2001; Nogueira & Oliveira, 2010; Santos, 2005; Santos, 2006; Santos, 2013), o que se tem refletido também no campo educativo escolar (Louro, 1999; Louro, 2000; Louro, 2001; Louro, 2004; Meyer, 2010). “Cidadania (plena)” tem sido discursivamente mobilizada como uma invocação por contraposição a um «passado» concreto de opressão objetiva composto por insulto, violência, criminalização, patologização, perseguição e, em muitos casos, morte (Carneiro & Menezes, 2007; Naphy, 2006; Weeks, 2016).

Esse(s) movimento(s) LGBT tiveram e têm muitas formas, mas tem sido dentro uma perspetiva *assimilacionista* e *liberal* de apelos ao Estado e à Lei, que o movimento tem apresentado a sua forma mais *mainstream* ou hegemónica (Bell & Binnie, 2000; Carneiro, 2009; Colling, 2015; Phelan, 2010; Santos, 2013a). Alicerçados numa perspetiva que existe um grupo que se encontra numa situação de *desigualdade estrutural* (Herek, 2017) – nem que não seja por ser estatisticamente uma *minoría* (Aboim, 2010) – e apelando-se à “igualdade de direitos”, muitas conquistas foram já conseguidas, o que, em certa medida, resulta também do facto das próprias agendas políticas terem assumido mais vincadamente a responsabilidade de corrigir as situações de discriminação e violência (Nogueira & Oliveira, 2010; Santos, 2013a).

Por exemplo, de 2000 a esta parte, o acesso ao casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, outrora tido como uma impossibilidade risível, torna-se uma realidade hoje «normal» e «natural» em vários países europeus (e não só), e da Amnistia Internacional à UNESCO (2009; 2012; 2016), várias organizações já consideram os direitos de pessoas LGBT como “direitos humanos”, trabalhando e promovendo políticas e práticas inclusivas (Russell & Horn, 2016). De destacar aqui os Princípios de Yogyakarta como sendo um dos documentos oficiais e

internacionalmente reconhecidos que mais sintoniza os direitos humanos com as dimensões da orientação sexual e identidade de género (cf. O’Flaherty & Fisher, 2008).

Contudo, não só esses avanços e progressos são, de tempos a tempos, assombrados por potenciais e reais recuos e retrocessos – sobretudo na contemporaneidade pós-Trump com a ascensão meteórica de uma retórica populista e reacionária (Žižek, 2009) –, como também uma das grandes questões que se coloca hoje é até que ponto as mudanças no plano macro da lei, simbólica e materialmente importantes (mas revelando-se insuficientes em termos dos seus efeitos sociais concretos), se refletem nos pensamentos, atitudes e comportamentos sociais (Westgate *et al.*, 2015). Se a “homofobia institucional” está praticamente resolvida, o que dizer da “homofobia social”? Essa é talvez *um dos grandes problemas das abordagens liberais à discriminação*: o esquecimento de que a sociedade não muda por decreto (Bell & Binnie, 2000).

Além do mais, há sempre a dúvida latente que reside na interrogação de se as pessoas respeitam porque entendem que esse deve ser o seu posicionamento cívico ou ético, ou porque são “obrigadas” a respeitar, o que, de certo modo, alimenta toda uma retórica crítica a um alegado «politicamente correto» (Žižek, 2009; Žižek, 2017).

Na verdade, em matéria de direitos LGBT, assiste-se hoje a um *paradoxo com proporções globais*: por um lado, não se pode negar a crescente visibilidade (política, mediática, social) que as identidades, realidades e movimentos LGBT foram adquirindo ao longo das duas últimas décadas, o que se tem traduzido num aumento da sua base de apoio e diminuição de atitudes homofóbicas (McCormack, 2012). Figuras públicas a assumirem a sua homo, bi e transexualidade; filmes, séries de televisão e programas que abordam questões LGBT; novas formas de conjugalidade, família e parentalidade... enfim, assiste-se cada vez mais a *uma normalização e naturalização da homossexualidade* (Plummer, 1992; Phelan, 2010). Mas também não se pode negar como, à medida que o norte-ocidental se tornou mais *tolerante* – o que de si já é uma atitude problemática –, a outra parte do mundo enrijece o seu repúdio como uma espécie de contraposição, reveladora da tese de que a homossexualidade, nesses contextos, é vista como uma imposição cultural do Ocidente (Naphy, 2006; Puar, 2007; Žižek, 2017).

A contradição é tal que, no preciso momento em que as pessoas LGBT, outrora tidas como ameaçadoras à família e à espécie humana, acedem a direitos humanos e sexuais, noutras partes do mundo a repressão à homossexualidade explode, muitas vezes como uma espécie de contrarreacção, sendo disso exemplo as perseguições policiais a homossexuais no Egito à China, da “recriminalização da homossexualidade” do Zimbabué à Índia, da impossibilidade de reunião, manifestação e expressão em vários países da Europa do Leste (inclusive na Rússia). No mesmo ano (2014) em que uma *drag queen* vence a Eurovisão (Conchita Wurst), e que os EUA de Obama



reconhecem legalmente o casamento entre pessoas do mesmo sexo em todos os estados, a Rússia de Putin emite uma lei contra aquilo que chamam de “propaganda homossexual” contra crianças. Aquilo que se pensava ser impensável tornou-se uma realidade em 2016 com a revelação da existência de um campo de concentração para homens homo e bissexuais na Chechênia. E haverá melhor exemplo desse “choque de civilizações” do que, no mesmo ano, um muçulmano entrar num bar LGBT norte-americano (Pulse, em Orlando) e matar pessoas percecionadas como homossexuais em nome de Alá? É, pois, falsa a premissa de que o preconceito homofóbico acabou ou que a homofobia não é mais «uma questão». Inserida em campos de *antagonismo* político (Mouffe, 1992), naturalmente nuns contextos mais do que outros, a (homo)sexualidade é, sempre foi e sempre será política (Rubin, 2011).

No interior destas controvérsias, Portugal não é exceção. Tem sido longo o percurso por “igualdade de direitos” no que respeita à “identidade homossexual” em Portugal, mas só se pode falar em qualquer tipo de reivindicação LGBT no contexto de uma “democracia” possibilitada pela Revolução do 25 de Abril de 1974 que pôs fim a uma ditadura cuja ideologia se sustentava explicitamente na moral católica, sexista e homofóbica (Almeida, 2010; Carneiro & Menezes, 2007; Cascais, 2006; Moita, 2001; Santos, 2005; Vale de Almeida, 2010). Desde então, um conjunto de medidas – uniões civis e casamento entre pessoas do mesmo sexo, possibilidade de adoção de crianças, educação sexual, etc. –, tem colocado Portugal na vanguarda dos direitos LGBT no mundo. Em 2017, segundo o ranking da ILGA-Europe, Portugal aparece como o 6º melhor país do mundo em matéria de reconhecimento equalitário dos direitos de pessoas LGBT (<https://rainbow-europe.org/country-ranking>).

Ainda assim, não se deixam de colocar as mesmas questões do desfazamento entre lei e sociedade com vários exemplos controversos que vão desde da polémica do *bullying* homofóbico no Colégio Militar em 2016 – e que levou à demissão do subdiretor – a outras situações de discriminação e agressões físicas contra homossexuais, quase sempre indocumentadas. Um recente estudo da ILGA Portugal sobre o ambiente escolar, com a colaboração da Gay, Lesbian and Straight Education Network e duas Faculdades – o Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE do Instituto Universitário de Lisboa e o Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto –, demonstra como discursos e práticas de discriminação e violência homofóbica e heteronormativa na escola são ainda comuns<sup>3</sup>.

Ao mesmo tempo que também é possível testemunhar situações de incrível mudança social – como, por exemplo, a mobilização de alunos/as (julga-se) de diferentes orientações

---

<sup>3</sup> <https://www.cig.gov.pt/2018/06/estudo-nacional-ambiente-escolar-ilga-portugal/>

sexuais de uma escola em Vagos (Aveiro) contra a exclusão de duas alunas por darem um beijo<sup>4</sup> ou a abordagem positiva do tema em múltiplos programas de televisão (e.g., “E Se Fosse Consigo?”), telenovelas, etc., que colocam esta questão no mapa. Tendo em conta a importância do trabalho social, para lá do legislativo, a educação, e sobretudo a educação formal (a escola), tem um papel fundamental na promoção de práticas de respeito nos relacionamentos interpessoais, o que inclui a orientação sexual (Meyer, 2010). Como uma comunidade obrigatória de crianças e jovens com diferentes identidades, e num contexto de democracia plural, a escola é aqui particularmente relevante na construção cidadã de uma sociedade menos preconceituosa, discriminatória e violenta e por extensão menos avaliativa, mais igualitária e mais pacífica na sua relação com o(s) Outro(s) (Araújo, 2007; Menezes, 2007; Osler, 2012).

Neste campo em particular, as preocupações nacionais em relação à violência homofóbica e heteronormativa refletiram-se, de modo mais contundente, na aprovação do decreto-lei que regula a Educação Sexual (ES) nas escolas portuguesas. A Educação Sexual teve um longo e gradual percurso em Portugal pautado por avanços e recuos (Rocha & Duarte, 2010; Rocha & Duarte, 2015; Rocha, Leal & Duarte, 2016; Santos, 2015), mas só a partir de 2009, num contexto de grande efervescência política em relação à temática do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, é que passa a integrar a dimensão da “orientação sexual”<sup>5</sup>. Pode ler-se em duas das suas finalidades que se pretende promover ou proceder ao:

“f) [O] respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;

l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.”

Contudo, um aspeto importante é que, ao contrário de outras áreas científicas ou campos disciplinares, em que são os estudos que dão o aval para as mudanças políticas, no campo da Educação aconteceu precisamente o contrário: *as leis avançaram mais depressa do que a ciência*, com uma velocidade tão grande que a questão da discrepância com as práticas se coloca de igual modo veloz e veemente. Não obstante alguns estudos nacionais em que se foca a homofobia escolar como objeto (António *et al.*, 2012; Caldas *et al.*, 2012; Costa & Davies, 2012; Costa *et al.*, 2015; Rodrigues *et al.*, 2015) – e outros em que a questão da homofobia é expressa sem ser por esse nome (Silva & Araújo, 2007; Fonseca & Simões, 2015) –, há ainda muito poucos estudos em

---

<sup>4</sup><https://www.jn.pt/local/noticias/aveiro/vagos/interior/alunos-protestam-contr-homofobia-em-escola-de-vagos-8504204.html>

<sup>5</sup> A dimensão da “orientação sexual” aparece também, mais tarde, referenciada como um critério não-discriminatório nos direitos e deveres dos/as alunos/as na Lei N.º 51/2012 que define o “Estatuto do Aluno e Ética Escolar”.

Portugal que fazem da homofobia propriamente dita um *objeto* científico, sobretudo nos campos disciplinares ligados à educação (Santos, Silva & Menezes, 2017).

As próprias Ciências da Educação em Portugal – tão preocupadas com grupos juvenis em situação de desigualdade pedagógica – têm produzido muito pouco sobre juventude LGBT ou discriminação homofóbica na escola o que, muitas vezes, pode ser atribuído não só ao tabu que este tópico suscita neste campo em que corpo e sexualidade são “marginalmente posicionados” (Silva, 2010: 98), mas também ao facto de a Educação, precisamente por aquilo que inspira em termos de regras, modelos e normas, continuar a ser procurada por públicos essencialmente tradicionalistas e conservadores (Louro, 2001).

Tendo em consideração que é a partir da *ausência* que os estudos *em e sobre* educação se podem justificar (Charlot, 2006), é a partir da *ausência* também que esta tese se fundamenta. Queria-se saber como é que esse *respeito* patente nas leis está (ou não) a ser promovido e como a *violência* contra pessoas LGBT está (ou não) a ser travada na escola, auscultando não um grupo LGBT, mas a população escolar no seu “todo”, recorrendo-se aqui a um *imaginário panorâmico* de conceber a homofobia. Em matéria de diversidade sexual, vive-se hoje numa sociedade, atravessada por uma *proliferação discursiva* (Foucault, 1999) sobre a(s) homossexualidade(s), onde parece que cada um/a tem uma palavra a dizer. Como refere Plummer (2003), a homossexualidade deixou de ser *um amor que não se ousa dizer o nome* para passar a ser uma imensa Torre de Babel, o que faz sentido tendo em conta que uma das características mais evidentes do nosso tempo é precisamente “o fim das grandes narrativas” (Stoer & Magalhães, 2005: 24). É nesse sentido que importa interrogar: o que têm as pessoas na escola a dizer?

Falar (ou fazer falar) sobre homossexualidade não é, por si, necessariamente positivo. É, por isso, que importa esclarecer que problematizar sobre “a violência homofóbica e heteronormativa da e na escola” – o objeto desta tese – implica, desde logo, considerar a homofobia um problema social e educacional que atenta contra a dignidade da pessoa humana, *condicionando, inclusive, as suas possibilidades de agência na vida cívica e no mundo*. Significa assim assumir um posicionamento público e transparente de reconhecimento, apoio e defesa dos direitos de seres humanos cujas orientações afetivas-sexuais e/ou expressões de género não correspondem à norma exclusiva da heteronormatividade, procurando questionar de modo lógico, racional, crítico e radical, os preconceitos, discriminações e violências dessa índole, que vulnerabilizam muito particularmente os/as jovens (estudantes) num período de vida de descoberta e experimentação da sua identidade (sexual).

Não limitando a preocupação ética a um círculo social estreito, contraditando o entendimento espontâneo e universalista segundo a qual somos todos/as seres humanos com

esperanças, medos e sofrimentos básicos, e, portanto, com o mesmo direito a reclamar respeito e dignidade (inclusive as pessoas preconceituosas<sup>6</sup>) (Žižek, 2009), são os/as jovens LGBT em particular que sustentam as preocupações basilares desta pesquisa. Outras violências contra outras identidades e grupos (mulheres, negros/as, católicos/as, etc.) certamente serão analisadas (e bem) por outras pesquisas em que sejam esses os seus objetos de estudo, o que não é o caso. Na esteira das perspectivas *queer* e da interseccionalidade, tem-se consciência dos problemas essencialistas contidos na ideia de identidade (Nogueira & Oliveira, 2010), mas simultaneamente não se pode deixar de reconhecer-se utilidade num certo *essencialismo estratégico* (Spivak, 1988), discursivamente e politicamente necessário para a mudança social (Carneiro & Menezes, 2007; Carneiro, 2009).

Desse modo, não se pode deixar de reconhecer que os/as investigadores/as são também cidadãos e cidadãs com preocupações reais sobre a sociedade e sobre o mundo, o que se torna particularmente relevante na área da educação (Amado, 2014; Boavida & Amado, 2006). Nesse sentido, a resposta que se dá às pessoas LGBT é um desígnio de como se quer viver em sociedade e que, por isso mesmo, esta é uma pesquisa que partilha um entendimento político do mundo. Político aqui deve ser lido na sua forma mais clássica – de governo da cidade (a *pólis*) muitas vezes confundida com uma dimensão macro do Estado e da lei, mas também deve ler-se “política” nesta ligação com a “microfísica do poder”, dos pequenos gestos, da “democracia do dia-a-dia” (Melucci, 1995: 115)<sup>7</sup>.

De uma forma ou de outra, a expressão de tais posicionamentos impossibilita, desde logo, falar-se de “neutralidade”, impossibilidade essa que aliás seria extensiva a qualquer estudo nas ciências sociais, humanas e da educação, sobre qualquer tópico, visto que toda a pesquisa parte já de problemáticas que se constroem a partir de *valores* (Rooke, 2009; Santos, 2013b). Esta é, pois, uma pesquisa assumidamente crítica (Nogueira, 2008). Porém, assumir a inevitabilidade de não *ser neutral*, não significa *não ser cientificamente objetivo*. Este é um estudo que obedece a vastos critérios de cientificidade que vão desde da aplicação de um método até à descrição minuciosa dos processos metodológicos, exibição crua dos dados e da sua devolução para os (diferentes) sujeitos da pesquisa. Desse modo, com inspiração nas teorias feministas, partilha-lhe aqui uma “objetividade forte” (Harding, 1986)<sup>8</sup> que significa também “conhecimentos situados”

---

<sup>6</sup> Não há como não recordar a tese central da “Banalização do Mal” de Arendt (1999) segundo a qual todos/as nós temos a possibilidade de sermos preconceituosos/as e sermos levados/as a agir de modo maléfico.

<sup>7</sup> Aproveita-se esta citação de Melucci para referir que, ao longo desta tese, opta-se por fazer tradução livre de citações ou conceitos escritos em língua estrangeira.

<sup>8</sup> Ainda assim, não se pode deixar de lamentar de como investigadores/as em tópicos LGBT tenham a necessidade de se justificar mais do que os/as outros/as investigadores/as em outros domínios como se houvesse algo de ideológico que não existe noutros estudos ou críticas (Rooke, 2009).

(Haraway, 1988), ao mesmo tempo que se reconhece, numa era das “pós-verdades” que, não existindo uma “verdade”, também nem tudo é válido; apenas que a verdade é construída coletivamente (Bourdieu, 2004).

Sendo os/as investigadores/as, desde logo, profissionais orientados/as por valores sociais e pedagógicos, são também guiados/as por princípios e formas de ver o mundo. É nesse sentido que se assume que um dos valores orientadores da problemática é o valor da “igualdade”, partilhando-se de uma visão (ideológica, se se quiser<sup>9</sup>) de que muita das nossas ansiedades amplamente partilhadas seriam reduzidas se as relações interpessoais entre seres humanos se pautassem pela igualdade – ou pelo menos, pelo *máximo de igualdade possível* (Rawls, 1971). Invoca-se aqui a igualdade como *uma dimensão do respeito mútuo entre identidades* e, por extensão, como aquilo que aparece do lado oposto do preconceito, da discriminação e da violência que hierarquiza os seres humanos<sup>10</sup>.

Contudo, não se partilham visões apenas romantizadas sobre a igualdade – como numa versão *rawliana* clássica –, mas apregoa-se uma postura mais crítica e radical, radical no sentido literal e etimológico do termo: “ir à raiz”. Desse modo, concorda-se com a ideia de que a igualdade absoluta é um “mito”, uma “utopia”, que a partir do momento em que um ser humano é diferente do outro, e a cada um/a são atribuídos significados diferentes, a hierarquização entre dois se torna inevitável. Como refere Žižek (2009),

“(…) nunca há uma reciprocidade equilibrada no meu encontro com outro sujeito. A aparência da *égalité* é sempre discursivamente sustentada por um eixo assimétrico de senhor ou mestre *versus* escravo, de saber portador de universalidade *versus* o seu objeto, de perverso *versus* histérico, etc. (...) [d]e início, os indivíduos buscam o poder de modo a não serem dominados pelos outros. Mas se não tiverem cuidado, poderão ver-se muito depressa a ultrapassar o limite para lá do qual começarão a tentar na realidade dominar os outros.” (61-62).

Mas também não deixa de ser menos verdade que, a partir do momento em que o «poder» se torna assimétrico, lutas e convulsões entre categorias de pessoas são levadas a cabo tendo em vista à obtenção de «igualdade» como tão bem argumentou Marx em relação à luta de classes (Marx, 1979), o que é revelador que todos nós não gostamos de estar na mó de baixo. Do

---

<sup>9</sup> “Ideologia” é uma palavra também conturbada e nem sempre se pode compactuar com os seus excessos, mas entende-se ideologia como uma forma projetada de ver e organizar o mundo e partilha-se da ideia de que, consciente ou inconscientemente, *nada está fora da ideologia*. Como refere Freire (1970), “a questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?”

<sup>10</sup> Vale também lembrar que, como argumentam Cardoso & Rita (2016), a grande divisão entre “esquerda” e “direita” é a forma como vê a igualdade. Enquanto que a direita suporta (e reproduz) uma visão do mundo ancorada em hierarquias, a esquerda tem uma maior propensão a questioná-las.

feminismo às lutas LGBT, do racismo às lutas contra o capitalismo, onde há poder há resistência e onde há desigualdade, há protesto, porque, mesmo sabendo do caráter mitológico da igualdade, não há ninguém que não a deseje ao longo da vida ou num dado contexto ou fase: um católico numa congregação de ateus, um homem avaliado pelo olhar feminista de uma mulher, um skinhead branco num contexto onde os negros são maioria, um heterossexual homofóbico num bar de homossexuais, não queremos todos/as ser tratados de forma *essencialmente igual*, com respeito e dignidade? Se é verdade que a humanidade é pautada pela *concorrência e competição*, não é menos verdade que ela não dependa da *colaboração* e do sentido de *comunidade* (Coimbra & Menezes, 2009). É nesse sentido que, mesmo reconhecendo-se uma certa mitificação da «igualdade», por parte de alguns grupos políticos, como uma sinergia que visa a regulação negociada de todos os agentes sociais, prevenindo conflitos na inevitabilidade dos mesmos (Mouffe, 1992)<sup>11</sup>, não se pode viver sem ela...

É nesse sentido que a negociação constante entre as pessoas deve ser um valor essencial em sociedades como a nossa, inerentemente “antagónicas”, sendo esse “antagonismo”, como refere Chantal Mouffe (1992) o que dá vitalidade à democracia e à mudança social.

Elaborar qualquer estudo sobre a homofobia escolar no período pós-2000 é ter que lidar com uma pluralidade complexa de resultados, perspectivas e discursos que muitas vezes não se consegue situar. Por exemplo, no plano teórico, pode-se identificar *perspetivas mais assimilacionistas, integracionistas e normalizadoras* sobre homossexualidade(s) assim como *perspetivas mais críticas, radicais e queer*<sup>12</sup>. Existem perspectivas que continuam a explorar a natureza homofóbica dos contextos educativos, mas também existem outras perspectivas criticam um certo essencialismo negativista produzido sobre juventude escolarizada LGBT (Cover, 2012;

---

<sup>11</sup> As questões são mais complexas da forma como são colocadas, envolvendo muitas tensões; por exemplo, quando se discute a igualdade em termos meramente formais do Estado e da lei como ausência de bloqueios legais na sua tensão com as dívidas históricas para com certos grupos historicamente oprimidos (e.g., cotas, renumerações, etc.) (Nata, 2011), a tensão que a “igualdade formal” e “igualdade material” (o que opõe geralmente neomarxistas e marxistas), a tensão entre igualdade “enquanto homogeneização” e “igualdade enquanto equidade”, enfim, igualdade é um valor político-ideológico bastante caro que tem diferentes interpretações para cada ideologia (esquerda, direita) e, dentro de cada uma, diferentes direccionalidades e reapropriações (economia, cultura). Não se pretende aprofundar estes aspetos o que daria uma nova tese: apenas se realça o valor essencial da igualdade como um modo de relacionamento entre identidades e grupos, i.e., respeito e dignidade.

<sup>12</sup> Esta divisão binária é puramente fictícia – existem, na verdade, múltiplas fações entre elas –, mas pode-se admitir que cada uma delas tende a um determinado posicionamento que as distingue entre si: as primeiras tendem a seguir uma linha de integração das pessoas LGBT na sociedade, reconhecem o papel da escola na luta contra a homofobia e na promoção de cidadania e direitos (humanos). As segundas tendem a adotar perspectivas mais críticas desconstruindo a noção de “norma” e até de “humano”. Para as primeiras, as segundas tendem a ser vistas como radicais (no sentido negativo do termo), infantis, raivosas, e ajudando, inclusive, a causa homofóbica e, portanto, contraproducentes; em certos casos, podem até converter a sua crítica em formas de despotismo; para as segundas, as primeiras tendem a ser vistas como *establishment*, reprodutoras das heteronormas e, portanto, também contribuindo para a homofobia estrutural e sistémica pela sua incapacidade de responder efetivamente à homofobia.



Santos, 2013b)<sup>13</sup>. Cada um dos polos destas perspetivas tem as suas implicações políticas-ideológicas de vários tipos e nem sempre são as mais evidentes. Considera-se aqui *a tomada de uma posição simultaneamente crítica e moderada* como fundamental: crítica quando a moderação é usada para desvirtuar a igualdade, e moderada quando a crítica exceder o ponto em que se converte numa outra forma de conservadorismo.

Posto isto, passa-se a esclarecer como se organizou esta tese. Em termos formais, organizou-se esta tese por sete capítulos, cada um composto por outros subcapítulos. No primeiro capítulo, «Da opressão aos direitos, contextualizando cidadanias: breves apontamentos sobre os modos de conceptualizar a diversidade de género e sexual ao longo da história», vai-se explicando um pouco dos mecanismos opressores contra as possibilidades homossexuais das pessoas, desde da pré-modernidade até à contemporaneidade, contexto histórico em que as perspetivas de cidadania para e de pessoas LGBT são mais admissíveis. Esta explicação não prescinde também da enunciação de um conjunto de conceitos essenciais para se compreender do que se trata quando se fala em diversidade de género e sexual, sendo um capítulo teórico importante para contextualizar a problemática.

No segundo capítulo, «Aproximações ao objeto: discutindo intersecções entre juventude LGBT e escola», procura-se entrar na microfísica da problemática abordando, quer os dilemas e problemáticas da juventude LGBT, assim como salientando o carácter reprodutor das desigualdades por parte do contexto educativo da escola, sem esquecer o papel da Educação Sexual na remediação destas desigualdades. Nos subcapítulos finais, envereda-se por uma lógica mais conceptual, procurando-se definir conceitos como, homofobia, heteronormatividade, bullying e bullying homofóbico, essenciais para compreender o objeto de estudo da pesquisa que gravita em torno da violência contra a diversidade sexual na escola.

No terceiro capítulo, «Tendências, escolhas e práticas metodológicas» (portanto, um capítulo metodológico), explica-se, com detalhe, os processos metodológicos da pesquisa, desde das suas primeiras delineações até à aplicação do método e posteriores análises de dados. Trata-se de um capítulo essencial que traduz os processos que foram levados a cabo para a recolha e análise dos dados.

Como capítulos de interpretação dos dados em que se procura compreender em que medida a convenção teórica se traduz numa convicção empírica, temos quatro capítulos. O primeiro capítulo – quarto da tese –, «Perspetivas, discursos e experiências de jovens estudantes

---

<sup>13</sup> Na minha tese de Mestrado, eu próprio defendi a ideia de como os discursos sobre a homofobia na escola eclipsavam as experiências de muitos/as jovens LGBT, sempre mais complexas do que a sua colocação no perfil monolítico de “vítima” e de como o extremo negativismo desses discursos poderia até reificar discursos homofóbicos: a ideia do homossexual problemático (cf. Santos, 2013b).

sobre violência e bullying», como o próprio nome indica, é dedicado às concepções e experiências de jovens sobre bullying na escola, quer genérico, quer homofóbico. No quinto capítulo intitulado, «Atitudes de jovens perante a diversidade sexual», procura-se perceber os discursos sobre os diferentes tipos de género e sexualidade não-heteronormativa – homossexualidade masculina, feminina, bissexualidade e transexualidade – assim como o clima da escola e da sociedade.

O capítulo seguinte, com o nome, «As perspetivas de professores/as sobre bullying e diversidade sexual», traz um pouco não só os discursos de professores/as sobre o bullying e a violência na escola, como também as suas posições sobre as identidades sexuais não-assentes na heteronormatividade. Já no último capítulo, intitulado «Os modos de funcionamento da Educação Sexual segundo os sujeitos educacionais: desorientações sexuais entre a lei e o vivido», focam-se, quer os sentidos dos/as jovens, quer os sentidos de professores/as, sobre a Educação Sexual na escola, acabando a tese por discutir o fosso entre a lei e as práticas (ou não-práticas) quotidianas.





## **Capítulo 1. Da opressão aos direitos, contextualizando cidadanias: breves apontamentos sobre os modos de conceptualizar a diversidade de género e sexual ao longo da história**

Este capítulo teórico inicial tem como propósito ir contextualizando a problemática que sustenta a pesquisa. Inicia-se com uma narração ou uma *história das origens* (Butler, 1990; 2017) da(s) homossexualidade(s), até à abordagem mais concreta ao objeto, assumindo a teoria várias formas ao longo da pesquisa, ora como um ponto de partida, ora como uma grelha de interpretação dos dados empíricos (Amado & Vieira, 2014). Mais do que um “instrumento retórico em abono da relatividade de valores” (Cascais, 2004: 22), começar esta tese por explicar os diferentes modos através dos quais a(s) homossexualidade(s) foi/foram historicamente perspetivada(s) e oprimida(s) é aqui importante para demonstrar que:

- i) as relações, desejos e identificações homo e bissexuais sempre existiram ao longo da história, não apresentando graves perigos à perpetuação da humanidade;
- ii) a opressão vivida por pessoas LGBT não é uma invenção, mas parte de uma realidade concreta e objetiva ao nível das atitudes, discursos e leis. Por conseguinte, as pessoas LGBT encontram-se numa condição política que as interditou de ter acesso à palavra e ao discurso devido às consequências – potenciais e/ou reais – que daí decorrem (Santos, 2006);
- iii) as pessoas que experimentam relações afetivas e/ou sexuais com outras do seu próprio sexo são objeto de violência, explícita ou implicitamente, dado que há uma carga histórica de opressão, introduzida insidiosamente na cultura, e que afeta, direta ou indiretamente, as pessoas não-heterossexuais de uma forma distintiva que não penaliza os/as heterossexuais de igual modo.

Ao se propor iniciar com uma “análise histórica da homossexualidade” convém lembrar, antes de mais, que qualquer (re)construção histórica é, sobretudo, “uma construção social de uma construção social” (Bourdieu, 2004: 122), o que significa que se parte já de um conjunto de perspetivas pré-estabelecidas, comumente aceites, a começar por ser uma narrativa branca, masculina, ocidental, euro-americanizada de classe média (Nogueira & Oliveira, 2010). Recordase ainda que a história é feita não só de avanços e progressos, mas também de recuos, descontinuidades e repetições que ficam injustamente invisibilizadas neste processo de recontagem. Importa ainda referir que não se pretende fazer algo exaustivo – outros/as já o fizeram

anteriormente, de uma forma mais densa e detalhada (cf. Moita, 2001; Naphy, 2006) – mas apenas contextualizar a problemática, dando-lhe visibilidade, e sobretudo justificação.

Nesse sentido, antes de mais, é necessário começar por discutir alguns conceitos-base para se compreender do que se está a tratar quando se fala em género, sexualidade ou orientação sexual, conceitos que, apesar de uma maior visibilidade académica e social, ainda continuam a suscitar algum desconhecimento. Estes conceitos não surgem de forma aleatória, mas são antes o produto de um longo processo histórico de racionalização científica sobre a sexualidade humana, concomitante à afirmação gradual das ciências psicológicas e sexológicas no norte ocidental que, apesar de não se encontrar finalizado – afinal de contas, a própria ciência é sempre um processo inacabado em andamento (Bourdieu, 2004) –, gera hoje um certo consenso (Aggleton & Parker, 2010; Carneiro, 2009; Menezes, 1990; Meyer, 2010; Moita, 2001; Nogueira & Oliveira, 2010).

### **1.1. Diversidade de género e sexual: alguns conceitos fundamentais**

Começa-se, então, por explicitar alguns conceitos sobre diversidade de género e sexual para uma melhor compreensão do que se vai discutindo ao longo desta tese. Sendo a sexualidade humana sempre mais complexa do que a sua colocação em categorias – é Michel Foucault (1999) que apresenta a tese de que, longe de ser uma “essência da natureza”, a sexualidade é, também e sobretudo, um produto da ciência moderna – não deixa de ser necessária uma certa categorização para tornar possível o discurso, cujo principal defeito é ser essencialista na sua índole. Como recorda Isabel Menezes, a propósito do conceito de “cidadania”: dar nome às coisas, como uma “forma de apropriação simbólica dos objectos” (Menezes, 2007: 17), é essencial para um entendimento preciso sobre a realidade envolvente. Por isso, opta-se por começar esta tese com uma explicitação de alguns conceitos básicos sobre diversidade sexual e de género, abordando depois as questões terminológicas em torno dessa diversidade.

#### **1.1.1. Sexo**

De um modo convencional, o “sexo” refere-se a um conjunto de características biológicas (cromossómicas, hormonais, anatómicas) que dividem os seres vivos entre “macho” e “fêmea”, no caso do ser humano, menino/rapaz/homem ou menina/rapariga/mulher consoante a faixa etária ou a convenção cultural sobre a mesma. Considerado uma parte intrínseca, primária, estrutural e funcional da identidade humana – na medida em que, *grosso modo*, nenhum ser humano nasce sem componentes sexuais e, de uma forma ou de outra, todos/as somos culturalmente

interpelados/as por elas –, a partir de meados do século XX começou-se a interrogar a sua própria autoevidência biológica, quer pela existência de indivíduos cuja genitália, sendo de difícil catalogação, desafiavam as categorias binárias pré-criadas de “menino” ou “menina” (intersexo), quer por indivíduos cuja “identidade psicológica” não se coadunava com o sexo atribuído à nascença (transexual), o que punha em evidência a própria mutabilidade do sexo biológico, até então julgada como invariante. Desde então, mais do que uma evidência biológica, a definição de “sexo” passou a englobar também os processos de catalogação sexual (“sexualização”), nomeadamente médico-legal (Butler, 2004).

Considerando um padrão médio, a “diferenciação sexual” de uma parte significativa das espécies e dos indivíduos dá-se de modo diametralmente binário (i.e., entre macho e fêmea), mas existem casos de seres vivos, quer na espécie animal humana, quer na espécie animal não-humana, específicos ou coextensivos às espécies, cuja (extrema) variação das características gera alguma ambiguidade na determinação sexual. A essa condição dá-se o nome de “intersexo” e pode envolver, ora situações relacionadas com a genitália externa aquando do nascimento – como, por exemplo, o “hermafroditismo” (pseudo- ou “verdadeiro”) –, ora situações relacionadas com o aparecimento de outras características, aquando do desenvolvimento pubertário (e.g., hipospadia, disgenesia, Síndrome de Turner, entre outras.). Em todo o caso, as convenções culturais da determinação do sexo assumem – “biologicamente” falando – que ser “homem” é ter um pénis funcional, cromossomas XY e bastante testosterona; ser “mulher” é ter vagina funcional, dois cromossomas XX e bastante estrogénio; “ser intersexo” é ter alguma forma de combinação extremada entre os dois (cf. Killermann, 2017)<sup>14</sup>.

Como argumenta Thomas Laqueur (1990), até ao século XIX imperou uma forma de conceber o sexo biológico que ele denomina de “modelo de um só sexo”: o homem estaria no centro e a mulher era a sua versão incompleta (como uma espécie de reapropriação científica do modelo bíblico). A partir dos avanços da ciência moderna, a perceção sobre a existência de dois sexos tornou-se uma evidência generalizada, quase inquestionável, alimentando e alimentada por pesquisas centradas nas diferenças biológicas entre os sexos (Fausto-Sterling, 1992; Pereira, 2012). Mais recentemente é que se tem visibilizado a condição “intersexo” que, dada a raridade

---

<sup>14</sup> Existem algumas escalas que avaliam o “sexo” das pessoas quanto à genitália como, por exemplo, a escala de Prader ou a escala de Quigley. Importa referir, porém, as fronteiras entre o que é ser “intersexo” ou não, são muito ténues. Não se pode deixar de considerar, apesar de tudo, que, dadas as microdiferenças corporais de cada um/a (e.g., tamanho do pénis ou dos seios, capacidade reprodutiva, etc.), um “sexo perfeito” não existe, a não ser sob a forma de arquétipos que não são mais que uma ficção psicológica. É até perigoso sugerir tal “perfeição”, cuja presunção só pode encontrar-se em certas propostas eugenistas visando a criação de uma “raça pura” (como no nazismo). As próprias questões do transhumanismo e do “ciborgue” vieram a afrontar as fronteiras do que é um sexo (Haraway, 1988).

estatística dos casos ainda tende a ser vista como uma “aberração ocasional”, embora haja, sob o pretexto político de salvaguarda da autonomia e determinação sexual do sujeito, propostas legais no sentido de proibir as operações de reatribuição sexual e/ou considerar a “indeterminação” do sexo, ela própria, como uma possibilidade de identificação (cf. Conselho da Europa, 2016).

### 1.1.2. Género

O conhecimento sobre a genitália de alguém gera já um conjunto de expectativas sociais mesmo antes do nascimento. Como observa Butler (2017), no momento da ecografia, após saberem o sexo da criança, os/as progenitores/as já pressupõem um cenário baseado numa percepção do mundo binarizada: homem/mulher, masculino/feminino. Essas expectativas são evidentes, inclusive, nas deduções sobre o sexo de alguém baseadas na aparência física, sem visualização da genitália, e são uma das diferentes formas que “género” pode assumir (Meyer, 2010).

Uma das definições mais comuns e genericamente aceites de “género” é que ele é a *construção social do sexo biológico* (Meyer, 2010; Pereira, 2012; Scott, 1989), mas o que é que isso significa realmente? Significa que, a partir do momento em que se procede à atribuição de um sexo (e até mesmo antes), já acontece, de forma simultânea, a atribuição de um conjunto de significados sobre esse sexo – expectativas, representações, estereótipos, papéis, ideologias, etc. – de tal forma totalizantes que, como Butler (2017) relembra, “sexo” é, desde logo, “género”, na medida em que não existe corpo humano que não passe por significações culturais que o constituem (Geertz, 1993).

Antes mesmo do nascimento é-se já enquadrado/a em esquemas de tangibilidade quanto ao sexo atribuído e são esses esquemas de tangibilidade a que se dá o nome de “género” (Santos, Ferreira & Silva, 2013). Pode-se então afirmar que “género” se refere a um processo de significação (ou resignificação) sobre o próprio sexo, referindo-se a um conjunto de características sociais e relacionais que servem para categorizar um sexo como “homem” ou “mulher”, “masculino” ou “feminino”, de acordo, ora com certos padrões culturais (hegemónicos), ora, ainda, com certas subjetividades psicológicas. Ao contrário do sexo biológico – mas atuando inerentemente sobre e, sobretudo, através dele –, é, pois, uma *dimensão psicossocial* (Meyer, 2010).

O termo “género” (que, do ponto de vista lexical, antes da década de 50, não se referia a nada mais do que a categorias gramaticais) tem a sua primeira aparição na literatura sexológica e psiquiátrica da década de 50: John Money usa-o num artigo de 1955 sobre hermafroditismo para

se referir a aspetos sociais do sexo chamando-lhe “papéis de género” (cf. Money, Hampson & Hampson, 1955) e Robert Stoller (1968) reutiliza-o como “identidade de género”, no seu estudo com transsexuais, para se referir à forma como os sujeitos se identificam psicologicamente face a esse sexo, tendo ambos entendimentos ligeiramente diferentes sobre o conceito (cf. Oliveira, 2010).

Contudo, este vai ser bastante popularizado a partir da década de 60 e 70 por grupos de (mulheres) feministas que, com uma agenda que visara interrogar e modificar uma legislação construída de modo a dotar o homem de privilégios, pretendem demonstrar que o sexo biológico, por si só, não seria um elemento determinante para discriminar as mulheres (e.g., no acesso ao trabalho assalariado), acabando por ver nesta ideia de construção social uma lembrança de uma certa contingência que possibilite a contestação dessas mesmas normas sexistas, construção essa muitas vezes sintetizada pela icónica citação de Simone de Beauvoir:

“Ninguém nasce mulher, torna -se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, económico, define a forma que a mulher assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e castrado que qualificam de feminino.” (de Beauvoir, 1975: 13).

Até à data, as perspetivas teóricas dominantes anteviam que as “diferenças” entre os sexos resultavam de uma dada emanção da natureza, fundamentada, inclusive, por muita da pesquisa centrada nas “diferenças sexuais” entre homens e mulheres, aspetos biológicos muitas vezes utilizados como fundamento para a discriminação (Fausto-Sterling, 1992; Pereira, 2012). Lembrando o conceito do deslocamento operado em relação ao sexo, não é de admirar que “género” tenda a ser objeto de refutação por parte de grupos mais conservadores que se opõem, muitas vezes, contra aquilo a que chamam “ideologia de género”, ignorando tacitamente como a sua própria noção de “natureza”, invocada para discriminar as mulheres, não deixa de ser ideológica *per se* e como, ao ditarem o que as mulheres podem ou não fazer, já estariam a produzir uma “ideologia de género” (cf. Butler, 2004)<sup>15</sup>.

Em todo o caso, a partir de então, o termo vai-se tornando objeto de grande interpelação dentro da teoria feminista, sobretudo como uma forma primária de, a partir do sexo, do corpo e da identidade, perspetivar relações de poder e hierarquias (Scott, 1986), entrando assim no léxico

---

<sup>15</sup> Não se pode deixar de referenciar aqui um estudo recente e com alguma popularidade nos media de uma equipa de neurologistas que evidencia que uma parte dos estudos sobre “diferenças sexuais” parte já de pressupostos mentais dos/as cientistas e que, muito embora possam ser consideradas diferenças sexuais no cérebro e no comportamento, o que é mais comum acontecer é o cérebro deter graus de masculinidade e feminilidade como uma espécie de “mosaico” (cf. Joel et al., 2015).

das ciências sociais e complexificando-se ao longo do tempo (Amâncio, 1994; Francis & Skelton, 2001; Pereira, 2012). A partir dos finais da década de 80, vai-se assistir a uma nova e importante reconfiguração do conceito de género com a publicação da influente obra “*Gender Trouble*” da filósofa norte-americana Judith Butler (2017).

Ao criticar certos pressupostos essencialistas feministas em relação à identidade “mulher”, num contexto mais amplo de críticas negras, anticoloniais e lésbicas ao feminismo *mainstream*, e abrindo pontes de intersecção entre o feminismo e os estudos LGBT através da então inovadora “teoria *queer*” (cf. Santos, 2006), Butler inaugura assim uma nova noção de “género” a que muitos/as chamarão de “performativa”. Com inspiração no pós-estruturalismo francês, embora alguns estabeleçam ligações ao artigo “*Doing Gender*” de West & Zimmerman (1989) ou até vejam no conceito uma transposição do “*habitus*” de Pierre Bourdieu ao domínio do corpo sexuado, na perspectiva de Butler, género não seria algo que se “teria” nem que se “aprendia linearmente a ter”, mas sim algo que se vai “fazendo” e “desfazendo”, “construindo” e “reconstruindo” nas mediações entre uma certa autonomia e agência individual e as condições possibilitadas por uma estrutura ou cultura mais amplas, e no qual o discurso é uma das suas partes constituintes. Outros/as ainda, como Pereira (2012), veem a perspectiva performativa de Butler como uma alternativa ao essencialismo contido na teoria da “socialização dos papéis de género” de Talcott Parsons (1965) que, desde da década de 60, se tinha tornado recorrente no meio sociológico, já que Talcott Parsons reconhece, de fato, a “natureza social” do género, mas este continua a ser reproduzido em termos profundamente monolíticos como se os sujeitos imitassem unilateralmente a estrutura social imposta, como o termo “papéis” parece reforçar (e.g., o homem ganha-pão e a mulher a dona-de-casa). Ora, como explica Butler:

“(…) *género* não é um nome, nem tão-pouco um conjunto de atributos livres, pois vimos que o efeito substantivo do género se produz e impõe, de forma performativa, pelas práticas da coerência de género. Logo, no discurso herdado da metafísica da substância, o género prova ser performativo – isto é, constituindo a identidade que pretende ser. Assim, o género é sempre um fazer, ainda que não um fazer de um sujeito que se possa dizer preexistir o acto” (Butler, 2007: 91-92).

Butler complexifica, assim, a interação entre estrutura coletiva e agência individual, restituindo e equalizando a importância circular de ambas nos processos de “genderização”<sup>16</sup>. Contorna assim a premissa de que “género” seria apenas e somente uma imposição cultural –

---

<sup>16</sup> O termo é usado numa transposição falhada para o português já que o mais correto seria “generização”, o que, convenha-se, também não soa muito bem.

como, numa primeira análise, a perspectiva *beauvoiriniana* pareceria sugerir – e incorpora a dimensão da “autonomia individual” como princípio a ter em conta, dando o exemplo das realidades transgénero, do travestismo e do transformismo (*drag queen/king*), realidades que ficariam, desde sempre, associados à sua obra. Ao mesmo tempo, nunca negligencia os efeitos normativos culturais dos meios onde os sujeitos estão inseridos como o vocábulo “performativo” parece sugerir. Na verdade, Butler vai passar a década de 90 a esclarecer que a noção de “performatividade” não significa propriamente livre arbítrio (cf. Butler, 1993). Como acaba por resumir posteriormente, género é uma “prática de improvisação dentro de um cenário de constrangimento” (Butler, 2004: 01).

A complexidade de género, aberta, em parte, com a teoria da performatividade, vai contribuir cada vez mais para um revigorado novo léxico sobre género (“expressão de género”, “identidade de género”, etc.), detalhando-se, em seguida, algumas das suas componentes.

### 1.1.3. Expressão de género

A “expressão de género” ou “comportamento de género” refere-se à forma como a pessoa expressa “género”, sendo o “corpo” um inerente dispositivo (público) dessa expressividade. Como refere Meyer, “(...) é um termo usado para descrever como alguém se apresenta ao mundo através de símbolos externos e comportamentos como roupas, acessórios, estilo do cabelo, linguagem corporal e tom de voz” (Meyer, 2010: 34), sendo, nesse sentido, um “conjunto de processos através dos quais se marcam diferenças e semelhanças entre pessoas e também espaços, artefactos, cores, alimentos, linguagens, *ad infinitum* e *ad nauseam*, com base nas categorias masculino e feminino” (Pereira, 2012: 75), podendo-se acrescentar outras dimensões como, por exemplo, “preferências” lúdicas (e.g., brincadeiras, estilos de música, desportos, etc.) ou atividades profissionais (e.g., certos empregos).

Geralmente, ao nível do senso comum, as expressões de género recaem num sistema binário fictício onde, em cada polo, se encontra uma versão arquetípica ou naturalizada de “masculinidade” e de “feminilidade”, mas existem perspetivas que consideram várias versões de “masculinidade” ou “feminilidade” (daí o uso contemporâneo no plural), o que, por vezes, engloba a existência de “terceiros géneros”, como, por exemplo, os dois-espíritos na cultura aborígine (cf. Naphy, 2006), uma multiplicidade de géneros com múltiplas designações – que Meyer (2010: 39) resume no termo “*genderqueer*” – ou até mesmo a incapacidade de determinar o “género” (*androgenia*) ou ausência de géneros (*gender neutral*) (Killermann, 2017).



As próprias catalogações binárias de “masculinidade” ou “feminilidade” são bastante complexas, variando consoante as percepções intersubjetivas de cada um/a, o que é revelador de que género não diz apenas respeito a sexos, mas permite “a associação da feminilidade a certos rapazes e da masculinidade a certas raparigas e a caracterização (e hierarquização) de certos rapazes como mais (ou menos) masculinos do que outros e de certas raparigas como mais (ou menos) femininas” (Pereira, 2012: 75). De realçar que a expressão de género pode ocorrer de modo propositado e intencional (e.g., “esconder” ou “exibir” tiques), mas também de modo automático ou involuntário (e.g., maneirismos), o que complexifica as razões pelas quais certos sujeitos se comportam de uma determinada forma, e outros doutra<sup>17</sup>.

Utiliza-se o termo “transgénero” – popularizado por Prince num artigo da revista “Travestia” em 1969 – como um arcabouço genérico para se referir a todas as pessoas cujo comportamento, expressão ou identidade de género “transgridem” – como o próprio nome indica – exponencialmente as normas binárias de género sem recorrer a cirurgias para o efeito<sup>18</sup>. Podem colocar-se dentro desse termo várias identidades (e.g., *travestis*, eles/as próprias com várias variações<sup>19</sup>), embora uma das identidades mais ligadas à ideia de “transgénero” seja, de facto, as pessoas transexuais.

De referir que embora muitas pessoas possam apresentar expressões de género não-normativas muito evidentes, tal pode não representar nada em termos de desejo de modificação corporal ou genital (e.g., homens “efeminados” que continuam a autoidentificar-se como “homens”), mas para as pessoas transsexuais existe esse desejo intencional de modificação corporal (com ou sem operação de “mudança”/reatribuição de sexo) de forma a tornar-se no – ou num sentido arquetípico de – “sexo oposto”, sendo esse o ponto que separa uma “expressão de género” e a “identidade de género”.

#### 1.1.4. Identidade de género

---

<sup>17</sup> Ainda que se concorde com Erving Goffman de que a distinção entre *performances* «falsas» ou «honestas» é falaciosa já que há sempre um certo quê de autenticidade involuntária e um certo quê de gestão consciente das impressões que se quer passar (Goffman, 1959).

<sup>18</sup> O termo é complexo porque, em determinado sentido, cada um/a de nós, ou não cumpre, ou transgride, nem que seja de modo muito subliminar, essas normas, sendo, elas próprias, objeto de disputa e variações históricas (e.g., uma mulher que usa calças num contexto onde o uso de calças estaria reservado aos homens, sendo hoje perfeitamente aceite; um homem vaidoso quando a vaidade é uma característica reservada às mulheres), mas geralmente reserva-se o termo “transgénero” para aquelas situações onde a transgressão é bastante acentuada, podendo as pessoas assim catalogadas reconhecer-se ou não sob esse rótulo.

<sup>19</sup> A título de exemplo pode-se referenciar diferentes tipos de travestismo que vão desde situações de travestismo pontuais – como no Carnaval – ou relacionados com fetiches sexuais particulares – também chamado “*crossdressing*” – até ao travestismo lúdico relacionado com *shows* performativos em bares direcionados para a comunidade/população LGBT, eles próprios com diferentes estilísticas (transformismo, *drag queen/king*, etc.), assim como o travestismo para fins de trabalho sexual ou o “travestismo heterossexual” para fins autocongratulatórios.

A “identidade de gênero” refere-se à identificação psicológica profunda com o ser homem/rapaz ou mulher/rapariga, o que, *grosso modo*, acontece por volta dos três anos de idade (Killermann, 2017). É de tal forma estruturante que, por exemplo, mesmo em caso de amputação genital, a pessoa continuaria a identificar-se como “homem” ou “mulher”. Para algumas pessoas, essa identificação não é problemática – pessoas cisgênero (ou “cis”); para outras, essa identificação psicológica não coincide com o sexo biológico/atribuído à nascença, muitas vezes ao ponto de os sujeitos desenvolverem quadros de abjeção em relação ao seu sexo biológico, e, em muitos casos, desejar mudá-lo. A essa condição de desidentificação com o sexo biológico/atribuído, e consequente desejo de mudança, dá-se o nome de “transexualidade”. A pessoa transsexual (ou “*trans*”) pode ter nascido “homem” e identificar-se a si própria como “mulher” (MtF) ou ter nascido “mulher” e “querer ser” identificar-se a si própria como “homem” (FtM), embora o uso dessas categorias possa ser discutível (APA, 2009).

A história da transexualidade pressupõe um longo percurso que se inicia nas suas separações conceituais graduais com, numa primeira fase, a homossexualidade e, numa segunda fase, o travestismo, acabando por integrar uma noção médica de “distúrbio” (entretanto com vários nomes como, por exemplo, “desordem da identidade de gênero”, “disforia de gênero”, “identidade de gênero atípica”, etc.) que se estende até aos dias atuais (APA, 2009; Sedgwick, 2004; Stryker, 2008). Existem várias perspetivas sobre esse tópico: aqueles/as que a veem pelo prisma medicalizante tendem a justificá-la associado com o desconforto psicológico e corporal, sendo a sua inserção numa “condição médica” essencial para a participação estatal dos processos de mudança de sexo em alguns países. Aqueles/as que a veem como uma das muitas expressões de gênero defendem a sua despatologização, argumentando como a condição médica estigmatiza os sujeitos, comparando, inclusive, o percurso da despatologização da transexualidade com o da homossexualidade<sup>20</sup>.

Ainda que a cirurgia de “mudança”, “reatribuição” ou “redesignação” de sexo seja considerada muito importante para pessoas *trans*, nem todas elas dependem ou recorrem a dela, podendo o rótulo de “transexual” ser mobilizado já quando a pessoa inicia processos de tratamento hormonal ou até mesmo sem eles. Muitas delas não gostam de se referir ao seu *status* transexual preferindo ser reconhecidos/as como “homens” ou “mulheres”, independentemente dessas modificações.

---

<sup>20</sup> Regra geral, a condição médica exige um período mínimo de persistência do “transtorno” (geralmente 2 anos) para se proceder ao processo de mudança que envolve psicoterapia, terapia hormonal e cirurgia de mudança ou reatribuição sexual.

A transexualidade pode distinguir-se da condição intersexo na medida em que a inadequação ao sexo é psicossocial, não propriamente biológica *per si*, ainda que, verdade seja dita, se possa partilhar concepções biontológicas/evolutivas também sobre a própria transexualidade, assim como perspectivas socioculturais sobre a condição intersexo (e.g., “má formações” resultantes do meio ambiente). Embora muitas vezes vista como uma forma “radicalizada” de homossexualidade, distingue-se da orientação sexual porque enquanto esta se refere a uma dinâmica do desejo (podendo envolver várias expressões de género), a identidade de género refere-se primordialmente à forma como a pessoa se identifica quanto ao sexo, podendo pessoas *trans* ser hetero, homo ou bissexuais.

Não significa, porém, que dada a possibilidade de serem rotulados/as como “lésbicas” ou “gays”, a violência contra transexuais possa muitas vezes assumir uma interpelação “homofóbica”, assim como não se negligenciam particularidades discriminatórias em relação à identidade *trans* – “transfobia” – por parte de uma cultura ou contexto heteronormativo transfóbico, mas também dentro da própria “comunidade” ou “população” LGBT (cf. Stryker, 2008). Questões de discriminação contra transexuais envolvem desde propagação de estereótipos (e.g., a ligação com o trabalho sexual) até a formas de violência mais direta (e.g., assassinato) ou até mesmo dimensões institucionais mais particulares como a mudança e uso do “nome” social e/ou legal ou o acesso indiscriminado a casas de banho. Ainda que a transexualidade tenda a suscitar mais desconhecimento ou intolerância do que a homossexualidade (em parte, pela sua maior expressividade), existem casos em que ela é mais respeitada ou, pelo menos, enquadrada em legislações mais brandas, numa interseção complexa com a primeira (e.g., o caso do Irão, da Tailândia).

#### **1.1.5. Sexualidade**

A “sexualidade” é um termo usado para descrever um vasto conjunto de *pensamentos, sentimentos e comportamentos* relacionados com a dinâmica sexual, ou até mesmo a ausência dela (Menezes, 1990; Meyer, 2010). Embora muitas vezes seja usada como sinónimo de “orientação sexual”, esta última é apenas uma das muitas dimensões dentro do vasto campo da sexualidade, constituído por outras dimensões: desejos, preferências, emoções, experiências, fantasias, fetiches, etc. (Aggleton & Parker, 2010; Menezes, 1990). Como explica Meyer, “às vezes orientação sexual é usada intermitentemente com o termo sexualidade; contudo, sexualidade pode ser usada mais amplamente para uma vasta variedade de identidades e comportamentos também”

(Meyer, 2010: 48). Ainda assim, a orientação sexual não deixa de ser um elemento fundador da sexualidade (Weeks, 2016).

Consoante diversos contextos históricos, vários significados sociais, culturais, morais e éticos foram e são atribuídos ou impostos à sexualidade. Várias pessoas podem vivê-la de formas distintas, apresentando aquela, por sua vez, várias características, a nível biológico, fisiológico, psicológico, no decurso do desenvolvimento (Menezes, 1990). Outras perspetivas têm-se devotado a evidenciar os aspetos discursivos e produtivos da própria (cf. Foucault, 1999). As conceções contemporâneas tendem a encará-la como uma necessidade básica (enquanto comportamento consensual, entre adultos/as) cuja satisfação concede bem-estar psicológico e físico aos sujeitos como se pode constatar, por exemplo, numa definição da Organização Mundial de Saúde como:

“(...) um aspeto central de ser humano através da vida que envolve sexo, género, identidades e papéis, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experienciada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Enquanto a sexualidade pode incluir todas essas dimensões nem todas elas são experimentadas e expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de factores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais” (WHO, 2006: 05).

Para muitos/as, contudo, ela ainda suscita diversas tensões com impacto direto ou indireto na personalidade de cada um/a e na forma como essa pessoa interage com outros/as, mesmo quando ela parece não ser conscientemente relevante (cf. Freud, 1981). A vivência de sexualidades não-heterossexuais, de modo harmonioso, sempre se apresentou como difícil dado os modelos culturais punitivos face à(s) homossexualidade(s).

#### **1.1.6. Orientação sexual**

A “orientação sexual” refere-se à atração sexual genérica por pessoas do mesmo sexo biológico, podendo envolver ou não uma dimensão afetiva e/ou relacional. É uma atração intrínseca e involuntária que genericamente envolve o desejo erótico, sendo também relativamente padronizada e estruturada, o que permite distingui-la de qualquer desejo sexual aleatório, mesmo no caso da bissexualidade. Quando é *exclusivamente* para um sexo diferente, diz-se “heterossexual”; quando é *exclusivamente* para o mesmo sexo, diz-se “homossexual”; quando é

ambíguo face ao sexo (e, portanto, a questão do “exclusivamente” deixa de ter relevância), diz-se “bissexual” (Carneiro, 2009; Kinsey, Pomeroy & Martin, 1972; Menezes, 1990; Oliveira, 2010)<sup>21</sup>.

A orientação sexual, enquanto termo, é relativamente recente (Coleman, 1988) e aparece na literatura como uma alternativa a outros entre os quais “tendência sexual”, “inclinação sexual”, “preferência sexual” ou “opção sexual”, estes dois últimos evitados; o primeiro, geralmente usado para se referir a outros aspetos da atração relacionados com gostos ou fantasias, e o segundo, por sugerir uma noção de “escolha linear” que se confunde com a dimensão moral do comportamento, já que a orientação sexual pode ser descrita enquanto desejo mental, independentemente dos valores morais atribuídos às práticas.

Nuns contextos, mais do que noutros, tende a existir uma grande controvérsia sobre a “origem” da orientação sexual – que, na verdade, curiosamente, só se coloca enquanto problemática quando se trata da “orientação homossexual” (ou não-heterossexual), dado que a heterossexualidade enquanto tal nunca precisou de ser explicada (Katz, 2007). Ora, é a partir do século XVIII que se começaram a verificar as primeiras tentativas de explicação da homossexualidade, adquirindo uma certa sistematicidade a partir do século XIX com a inclusão da homossexualidade como um “distúrbio” no discurso científico (Moita, 2001; Nogueira & Oliveira, 2010)

As tentativas de explicação são inúmeras e dão azo a um conjunto de teorias, linhas de investigação e estudos empíricos – que aliás Gabriela Moita, na sua tese de doutoramento, descreve com bastante minúcia (cf. Moita, 2001) –, mas geralmente tende-se a dividir entre “inatas” (relativas à “biologia”) e “adquiridas” (relativas à “cultura”) (Carneiro, 2009; Naphy, 2006) – ou então a um outro qualquer tipo de tentativa de junção entre as duas (e.g., a psicanálise, a teoria do “*exotic becomes erotic*”, etc.). Até hoje não existe consenso sendo que a posição da Associação de Psicologia Norte-Americana (APA) refere que a orientação sexual é o resultado de uma interação profundamente complexa de vários fatores (biológicos, culturais, familiares, etc.) (cf. APA, 2008; 2009b).

Existem vários problemas endémicos nesse debate. Em primeiro lugar, tende-se a “binarizar” quer “hetero” e “homossexualidade” – como se não houvesse possibilidades bissexuais

---

<sup>21</sup> Existem ainda pessoas que se intitulam como “assexuais” alegando que tal seria uma “orientação sexual”. A “assexualidade” seria então uma ausência ou, pelo menos reduzido, interesse por atividades sexuais, distinguindo-se de certas escolhas comportamentais (e.g., abstinência ou celibato) na medida em que se trata de um processo involuntário. O debate reside no facto se se deve incluir a “assexualidade” como uma “orientação sexual” nos termos em que se define orientação sexual (atração consoante o sexo biológico). Ora, se a questão que se coloca é no reduzido interesse ou intensidade pelas atividades sexuais, não só convém explicitar que pessoas hetero/homo/bis podem ter esse reduzido interesse nunca deixando de identificar como tal, assim como pessoas assexuais pode não deixar de ter uma orientação sexual desse tipo (hetero/homo/bi) já que, na verdade, podem responder fisiologicamente a estímulos sexuais e, por isso, significa que devem ter um sexo como alvo libidinal.

– quer “natureza” e “cultura” – como se não houvesse diferentes modos de interação entre cada um dos dois polos. Menospreza-se assim intersubjetividades individuais dos processos de vivência e experimentação da sexualidade, inclusive a constatação de uma certa aleatoriedade dos processos de constituição psicossocial do desejo. Em segundo lugar, a atribuição da origem a cada uma destas dimensões (“natureza” ou “cultura”) não está desvinculada, desde logo, de valores pré-atribuídos à homo e à heterossexualidade, tendo necessariamente implicações próprias nos modos de a des/legitimar. Por exemplo, grupos conservadores tendem a atribuir o estatuto de *antinatura* à homossexualidade com base numa premissa de que todos/as seríamos heterossexuais à nascença, mas a cultura humana, perversa e imoral, desvirtuaria essa sacrossanta “essência da natureza”. A homossexualidade seria então algo que é preciso invisibilizar e/ou destruir, sob pena de se desvirtuar essa heterossexualidade “original”, restando-lhes explicar se a heterossexualidade é, de facto, “natural” ou (e isto é muito importante) se é plástica e, paradoxalmente, impositiva, como deixam a entender em discurso, ou até mesmo, a avaliar pela sua colocação como “regra” ou “modelo”, fruto de uma engenharia social ou parte de uma ideologia eugenista a impor desde a nascença – o que contradiz, desde logo, a sua alegada “naturalidade” (cf. Rubin, 1975; 1984; 2011).

Por contraposição, grupos ativistas LGBT tendem a defender a ideia da homossexualidade como “biológica”, na medida em que o desejo não parece resultar de uma *educação* (é difícil acreditar que, mesmo numa sociedade como a nossa, onde a visibilidade LGBT é maior, alguém “ensina” outra pessoa a ser homossexual), e como ninguém escolhe sentir-se atraído/a por pessoas do mesmo sexo, o homossexual acaba por ser moralmente desresponsabilizado: ou seja, havendo uma razão biológica – muitas vezes usa-se até uma comparação com o comportamento homossexual observado em espécies animais – o ónus da “culpa” deixa de estar no indivíduo. Em última consequência, a “natureza” (ou Deus, como metonímia dessa mesma natureza) “quis” a homossexualidade. Mas também é possível ouvir grupos conservadores a atacarem a homossexualidade com base na premissa biológica: a homossexualidade seria o resultado de uma má formação fetal, um “erro” ou uma “disfunção genética”, e os homossexuais membros de uma casta “inferior” na hierarquia da evolução no topo da qual estaria uma “heterossexualidade perfeita” geneticamente superior.

Finalmente, também existem outros grupos LGBT que têm questionado as noções naturalistas sobre a sexualidade (e.g., perspectivas mais construtivistas, teoria *queer*) vendo, inclusive, nesta noção de “escolha” uma potencialidade de enunciação e emancipação políticas, muitas vezes em consonância com os contextos democráticos. Em suma, como explica Jagose:

“É muitas vezes assumido que entendimentos essencialistas da homossexualidade são conservadores, se não reacionários, nas suas consequências, enquanto que entendimentos construtivistas da homossexualidade se prestam a estratégias progressistas ou radicais. Contudo, é mais correto dizer que a natureza da intervenção política não é necessariamente determinada pela assumpção de ambas as posições. A aclamação essencialista de que pessoas nascem homossexuais tem sido usada em tentativas antihomofóbicas para assegurar reconhecimento baseado em direitos civis para homossexuais; por outro lado, a visão construtivista que a homossexualidade é, de um modo ou outro, adquirida tem estado alinhada com tentativas homofóbicas que sugerem que as orientações homossexuais podem e devem ser corrigidas. Combinações das duas posições são muitas vezes empregues simultaneamente por ambos os grupos, homofóbicos e antihomofóbicos.” (2005: 09).

É ainda importante realçar o carácter ideológico da formulação da própria questão em que se interroga a “origem da homossexualidade”, e nunca a “origem da heterossexualidade”. Como refere Naphy (2006), se perguntássemos aos/às cientistas a origem da orientação heterossexual, eles/as próprios não saberiam dizer com exatidão<sup>22</sup>. É por isso que, por mais empolgante e intrigante que esse debate sobre “a origem da homossexualidade” possa parecer, o que deve estar em causa não deve ser a procura da “origem da homossexualidade”, já que, seja ela qual for, grupos “contra” e “a favor” usarão argumentos que lhes sejam convenientes. O que deve estar em causa é inevitabilidade de que o mundo da vida é feito de pessoas com diferentes orientações, identidades e comportamentos e a questão que se deve colocar é de ordem pragmática ou, se se quiser, política. Com inspiração num famoso livro de Alain Touraine (1998), pode-se perguntar: como é que, sendo inevitavelmente diferentes, as pessoas se relacionam entre si?

Ainda assim, muito embora não exista uma explicação linear sobre o assunto, não se pode deixar de clarificar que há hoje um certo consenso de que:

- i) a preferência estruturada por um determinado sexo emerge e/ou se torna mais definida com a entrada na puberdade em processos mais ou menos graduais (Aboim, 2010; Coleman, 1988; Menezes, 1990). Segundo Sigmund Freud (1981), as crianças têm uma “sexualidade polimórfica” que, tendo os seus próprios dinamismos, ainda não é suficientemente clara quanto à preferência por um sexo;
- ii) exceção feita a sugestões simbólicas, não existe uma forma *cientificamente objetiva* de identificar a orientação sexual de alguém. A única forma mais viável e

---

<sup>22</sup> A esse propósito não se pode deixar de mencionar o questionário irónico criado por Martin Rochlin em 1977 sobre orientação sexual que continha perguntas como “o que causou a tua heterossexualidade?”, “quando é que decidiste ser heterossexual?” etc.



fidedigna é a partir da “autodescrição” dos sujeitos sobre os seus próprios desejos e, portanto, em última análise, só o próprio sujeito pode dizer o que sente e o que é;

- iii) a orientação sexual não é nem modificável nem qualquer terapia de reorientação sexual é apoiada hoje pela maior parte dos especialistas credenciados/as de saúde mental (cf. APA, 2008). Não existe nenhum estudo credível em que se demonstre a modificação do desejo, e ainda que se argumente que o comportamento sexual seja modificável, não se pode deixar de lidar com a questão ética da legitimidade desta (putativa) “mudança”.

Apesar de se sugerir na Psicologia do Desenvolvimento um certo *script* de vivência da sexualidade – nos *scripts* sexuais da juventude, geralmente o/a jovem homossexual “descobre” ter uma “orientação sexual”; assume uma “identidade sexual” (para si e/ou para os outros) e/ou tem relações afetivas e/ou sexuais – isto é, “comportamento sexual” (cf., por exemplo, Cass, 1979) – pode não ocorrer tal linearidade: a orientação sexual pode diferir da “identidade sexual”, i.e., os indivíduos podem nunca assumir publicamente a sua orientação ou simular uma outra, e/ou do “comportamento”, i.e., indivíduos podem ter comportamentos sexuais opostos à sua “real” orientação, consensuais ou não, por diversos motivos, ou não ter comportamentos de todo, já que, como explica Oliveira, “apesar de os indivíduos terem uma determinada orientação sexual, não quer dizer que a consumem em actos” (Oliveira, 2010: 19).

Por outro lado, importa esclarecer que a orientação sexual é uma *dimensão primária da sexualidade* que marca a pessoa a partir de qualquer interpelação a qualquer uma das suas dimensões constituintes (identidade ou comportamento), i.e., não se pode simplesmente referir que os comportamentos homossexuais são “pecado” sem ter um determinado tipo de impacto na pessoa homo, hetero ou bissexual, independentemente desta os “ter” ou não, o que tem implicações especialmente significativas em contextos de educação sexual. Numa perspetiva interseccional, indivíduos homossexuais, heterossexuais ou bissexuais podem ser homens ou mulheres, terem as suas identidades de género e nacionais, pertencerem a diferentes etnias ou estratos sociais, serem pais ou mães de crianças biológicas e/ou adotadas, terem diferentes nacionalidades, gostos, preferências, capacidades mentais e/ou físicas ou características da personalidade, aspetos estáticos ou variáveis ao longo do tempo, características semelhantes ou muito diferentes entre si (Nogueira & Oliveira, 2010). Podendo cada um/a encará-la de modos distintos, a sua orientação sexual, porém, é um denominador comum a todos/as.



### 1.1.7. Identidade sexual

Nas três últimas décadas, uma boa parte da literatura académica LGBT tem-se debruçado exaustivamente sobre a noção de “identidade homossexual”, problematizando essa que adquire o seu auge com a popularidade da teoria *queer* a partir da década de 90 e cujo cerne da interpelação se dirige ao essencialismo contido na noção de identidade, sobretudo em termos de representatividade política (Jagose, 2005). Desde então, um conjunto variado de perspetivas traz à discussão aspetos tão amplos como a separação concetual entre “desejo/ato homossexual” e “identidade homossexual” até à interseção entre a “identidade homossexual” com outros marcadores identitários como género, etnia, classe social, etc., a partir dos contributos da teoria da interseccionalidade<sup>23</sup>. O que se entende por “identidade homossexual” aparece numa grande amálgama de reinterpretações, muitas vezes descoincidentes – ou, pelo menos, diferentes entre si –, gerando uma grande confusão teórica (Carneiro, 2009).

Em termos discursivos, pode-se dizer que a categoria de “homossexual” é atribuída para designar uma “orientação sexual”, i.e., “homossexual” é a pessoa que “tem” uma “orientação homossexual”. Uma das questões iniciais com a qual qualquer estudo sobre (homos)sexualidade tem que lidar é a tensão dicotómica entre “perspetivas essencialistas” vs. “perspetivas construtivistas” (Jagose, 2005; Naphy, 2006; Oliveira, 2010; Weeks, 2016). Para as perspetivas essencialistas, a “identidade homossexual” é uma parte intrínseca da sexualidade; “essas identidades são «verdadeiras» e inerentes (ou essenciais) aos indivíduos e à condição humana” (Naphy, 2006: 13). Para os construtivistas, as “identidades sexuais” são categorias que a sociedade e a cultura inventa para categorizar (dar nome) e qualificar a sexualidade sempre mais complexa do que a sua colocação em categorias. Como explica Naphy, “(...) «homossexual» é alguém que entende que é «homossexual» porque ela/ele vive numa sociedade que classifica o seu comportamento dessa maneira. Em culturas onde esses rótulos não existissem, não existiriam também quaisquer fronteiras ou categorias inerentes” (*idem*).

De certo modo, a perspetiva essencialista interliga-se mais com a noção de um desejo prévio biontológico (orientação sexual), dando azo a um grupo minoritário de pessoas com essa orientação – aquilo que Sedgwick (1990) chama de “*visão minoritária*”. A perspetiva construtivista interliga-se mais com uma certa volatilidade dos desejos e dos atos sendo, como refere Sedgwick

---

<sup>23</sup> A teoria *queer* emerge num contexto onde “homens homossexuais” são constituídos como um “grupo de risco” dentro das políticas públicas do HIV-sida. Enfatizar a orientação (que existe sem comportamento) e/ou o comportamento (que não necessita de uma identificação homossexual) representaria uma vantagem contra essa própria constituição estereotipada dos homossexuais como “grupo de risco”.

(1990), uma *visão* mais “*universalista*”. Apesar de ontologicamente diferentes, e de derivarem de um processo histórico gradual de entendimento sobre a identidade, não são necessariamente opostas, nem se anulam, podendo coexistir e ser teoricamente invocadas em simultâneo. Como salienta Jagose (2005), e como vimos atrás, ambas têm as suas implicações negativas e positivas na discussão sobre homossexualidade, sendo utilizadas intermitentemente, quer por ideologias conservadoras, quer por ideologias progressistas<sup>24</sup>.

Em primeiro lugar, para facilitar, desafia-se, desde logo, uma certa ideia proveniente de certas reinterpretações da teoria *queer*, de que as pessoas são *tábula rasa* face ao objeto de desejo. Por mais incompatível que a noção da existência de um desejo sexualmente estruturado e exclusivo por um determinado sexo possa parecer, a verdade é que ela faz sentido para milhares de pessoas que se identificam como “lésbicas” e “gays”, e até mesmo as pessoas bissexuais, cujos desejos poderiam contestar um binarismo “homo/hetero”, não deixam, muitas vezes, de deixar bem claro que este é também coerente e estruturado, dando azo a uma identidade. É, nesse sentido, considerando-se a orientação sexual como um elemento prévio e primário, que se esclarece que a noção de “identidade sexual” se refere a *uma identidade baseada na orientação sexual*, não se referindo propriamente a qualquer aspeto do comportamento sexual (e.g., “ser” polígamo, etc.), mas sim exclusivamente à “orientação sexual” que lhe pré-existe. Trata-se aqui de uma *dimensão psicológica* para descrever a dinâmica do desejo (Carneiro & Menezes, 2006; Carneiro, 2009). Neste aspeto, a Psicologia tem sido exímia no estudo do desenvolvimento da identidade aos mais variados níveis, desde da “identidade social” com Erickson à “identidade sexual” com Freud (Menezes, 1990).

---

<sup>24</sup> A “perspetiva essencialista” salienta essa relação intersubjetiva entre o indivíduo e a sua orientação sexual. Não há nada de errado que o rótulo de “homossexual” ou “heterossexual” seja usado como um mero descritivo para uma orientação sexual que os sujeitos de orientações sexuais fixas sabem ser exclusivas, perenes e estáveis no tempo e que cada um/a devota a essa identidade uma força, mais ou menos, psicoestruturante (Carneiro & Menezes, 2006; Carneiro, 2009). Porém, levado ao extremo, incorre, de facto, num certo perigo de negligenciar os processos sociais de construção da identidade ou então se transformar em formas mais extremistas de relação com o mundo, constituindo a base de posições radicalizadas e preconceituosas. Em última instância, a “identidade homossexual” (hetero ou bi) não existe, sendo uma categoria inventada por uma sociedade que pré-existe aos sujeitos para catalogar e descrever os seus desejos, havendo todo um conjunto de problemáticas na mobilização discursiva da categoria que se relaciona com a forma como o indivíduo se conceptualiza, a forma como a sociedade conceptualiza essa categoria e as potenciais discrepâncias e implicações no processo de mobilização identitária (preconceitos, estereótipos, catalogações, etc.). Nesse sentido, a perspetiva construtivista, porque tem uma compreensão mais complexa sobre a identidade, permite dirigir as interpelações da opressão para contextos mais amplos. O problema é que ela pode incorrer no risco de encarar a noção de “identidade homossexual” como um mero subterfúgio, como se não fosse importante para os sujeitos. No limite, é como se ninguém pudesse dizer mais “eu sou homossexual” para simplesmente descrever a sistematicidade do seu desejo sem uma contraposição cínica: “isso é apenas um rótulo!”, quando até mesmo a bissexualidade – que, à partida, poderia ser representada como mais difusa – apresenta um certo grau de estruturação reconhecido, inclusive, pelo próprio ativismo bissexual. Levada ao extremo, a perspetiva construtivista/*queer* pode ser despolitizadora já que se a identidade é o eixo da representação política e se, em certo sentido, não pode mais ser enunciada (ou, pelo menos, é problemático), dinamita-se a ação política. Ora, como referia Sedgwick (1990), nem que seja pela exposição à violência e objetificação homofóbica, a enunciação pública de uma “identidade homossexual” já merece alguma credibilidade e respeito.

Existem ainda questões específicas ligadas à assunção ou não da identidade sexual e o modo ela se inscreve em dinâmicas de categorização e reconhecimento social. Numa das “bíblias” da teoria *queer*, “*Epistemologia do Armário*”, Eve Kosofsky Sedgwick (1990) explica como a assunção ou não da homossexualidade se inscreve dentro de complexas relações de poder (ou não-poder), que se sustentam no saber (ou não-saber) sobre a identidade sexual de alguém. É, por assim, dizer, uma *dimensão social* da identidade que, no caso da identidade sexual, adquire uma problemática própria na medida em que a orientação sexual, ao contrário da cor de pele ou do sexo, não é (pelo menos, tão) autoevidente.

Por fim, existe uma *dimensão política* sobre a identidade relacionada com os modelos políticos de representatividade, i.e., a “política da identidade” (cf. Carneiro, 2009; Young, 1990). Ora, quando se fala de “identidade (baseada na orientação) sexual” fala-se estas três dimensões: psicológica, social e política. Adiantando-se posicionamentos, partilha-se de uma noção de “identidade” que, por um lado, transcende a lógica essencialista (i.e., reconhece-se que a noção de “identidade” não existe propriamente, mas é sempre uma resolução possível entre a forma como os próprios sujeitos se posicionam face aos seus próprios desejos e as categorias que lhes pré-existem e foram inventadas socialmente ou discursivamente para catalogar esses mesmos desejos, coincidindo ou não); por outro lado, não se pode esquecer o quanto ela é importante, quer por razões de estruturação psicológica ou até meramente descritivas para dar conta da nossa orientação sexual (aliás, amplamente reconhecidas pelo senso comum), quer por razões pragmáticas de representação política (Carneiro, 2009).

Em suma: “identidade sexual” refere-se à forma como o sujeito ora se posiciona intimamente ou se enuncia publicamente face à sua orientação sexual (*autoidentificação*), seja do ponto de vista “*pessoal*” ou “*privado*” (isto é, para si, em diferentes graus e intensidades), seja do ponto de vista “*social*” ou “*público*” (isto é, para os outros, também em diferentes graus e intensidades, e para diferentes indivíduos ou grupos), ora é reconhecido quando publicitado e/ou lhe é atribuído um determinado rótulo (heteroatribuição), podendo corresponder ou não à sua “real” orientação sexual.

#### **1.1.8. Comportamento ou relação afetiva e/ou sexual**

Por fim, tem-se a “relação sexual” que diz respeito ao próprio comportamento, ato ou prática sexual em si, isto é, “o fazer sexo”, podendo envolver ou não *aspectos românticos* (e.g., afetividade, emoções, sentimentos), ter diferentes *fins* (e.g., expressar amor, obter prazer, procriar, trabalho sexual, etc.), e acontecer dentro ou fora de *relacionamentos de diferentes tipos* (e.g.,

monogâmicos, polígamos, conjugais, não-conjugais, estáveis, fortuitos, consensuais, etc.). Embora possa não ter uma correspondência com a orientação ou identidade sexual, ela é, geralmente, a expressão mais objetiva (e, ainda assim, não concreta) da orientação sexual, quer em termos de resposta fisiológica sentida e/ou observável (e.g., ereção peniana, lubrificação vaginal), quer em termos de mobilização de juízos de valor, sendo a única dimensão passível de apreciações morais ou sociais (e.g., legítimo ou ilegítimo) e/ou interpelações legais (e.g., legal ou ilegal), restando à cultura e à lei o papel do estabelecimento dessas apreciações e interpelações que, como se sabe, obedecem a diferentes perspectivas (Rubin, 2011).

Quando se fala em “homossexualidade”, bi- ou “heterossexualidade” importa ter em consideração este conjunto de três dimensões cuja interligação ou distinção simbólica entre si obedece a um conjunto complexo de discursos e de interesses políticos e ideológicos. Todas estas dimensões anteriormente explicitadas podem ser concebidas como tendo certas ligações simbólicas entre si ou estando desconectadas, aquilo que Killermann (2017) chama de “interrelações” e “interconexões”, sendo que considerar algumas ligações ou algumas rupturas entre si obedece também a um conjunto de estratégias dentro de certas ideologias nos dinamismos entre cada dimensão.

Um exemplo elucidativo: afirmar que a orientação sexual nada tem que ver com expressão de género pode inserir-se dentro de uma perspectiva emancipatória, visando desconstruir estereótipos de género desqualificantes contra lésbicas e gays, mas também pode ser uma tentativa de invisibilizar a dimensão da orientação sexual através dos tiques como a expressão simbólica da homossexualidade, continuando a apartar a sexualidade para um lugar do indizível. Outro exemplo: certos grupos religiosos tendem a enfatizar as separações conceituais entre “orientação homossexual” – um desejo automático sobre o qual não se pode moralizar – e “comportamento homossexual” – uma prática *antinatura* aos olhos dessa ideologia religiosa e, portanto, censurável – mas é no mínimo hipócrita desconsiderar a ligação simbólica entre aquilo que se diz das relações das pessoas e aquilo que as pessoas “são” como seria se se invertesse o discurso contra as práticas heterossexuais reprodutivas e não reprodutivas ou até mesmo as práticas religiosas (e.g., “não tenho nada contra católicos; tenho é contra as suas crenças”).

Importa então destacar a importância do “simbólico” e de como ele se perpetua (ou é destronado) por “estruturas”. A nossa cultura ocidental sustenta-se em determinadas formas de “estruturas”, “ordens” e/ou “ideologias” que organizam sexualidade e género dentro de certos alinhamentos simbólicos, refletindo-se objetivamente e materialmente na construção da legislação moderna (Bourdieu, 1999), mas não se limitando ou reduzindo a ela. Grupos feministas têm denunciado o “patriarcado” como uma dessas estruturas (cf., por exemplo, Millet, 2000; Pateman,

1993). Grupos LGBT tem demonstrado a “heterossexualidade obrigatória” como uma dessas estruturas (Rich, 1980).

Tem existindo alguns debates sobre as interseções entre *patriarcado* e *heterossexualidade obrigatória* geralmente a partir da década de 70 assim como das complexas intersecções entre género e sexualidade que muitas vezes tem levado a discussões e tensões entre feministas e grupos LGBT (cf. Butler, 1993). Género e sexualidade são conceitos separáveis, concerteza, o primeiro com uma forte ligação ao feminismo (mas transpondo-o), e o segundo referindo-se a desejo e práticas sexuais (mas não só), mas estão alinhados simbolicamente a partir de certas estruturas de opressão.

O conceito de “matrix heterossexual” é aqui interessante por associar a opressividade existente entre a *ordem de género* (e.g., a obrigatoriedade da nossa expressão de género ser correspondente ao nosso sexo biológico) e orientação sexual (e.g., a obrigatoriedade de termos desejos heterossexuais, identificarmo-nos como “heterossexuais” e termos relações afetivas e/ou sexuais de cariz heterossexual). É Butler que cria o termo definindo-o como:

“(...) essa grelha de inteligibilidade cultural pela qual os corpos, os géneros e os desejos são naturalizados. Parto da noção de «contrato heterossexual» de Monique Wittig e, em menor grau, da de «heterossexualidade obrigatória» de Adrienne Rich, para caracterizar um modelo discursivo/epistémico hegemónico de inteligibilidade de género que assume, para os corpos se tornarem coerentes e fazerem sentido, ter de haver um sexo estável exprimido através de um género estável (o masculino exprime o homem, o feminino exprime a mulher) que se defina, de forma opositiva e hierárquica, mediante uma pratica obrigatória de heterossexualidade.” (Butler, 2007 [1990]: 295).

Mais recentemente, uma outra estrutura opressiva tem sido identificada pelas perspetivas pós-estruturalistas/*queer*: o *sistema binário*, por vezes usando-se também a expressão “polarização de género” (Rodrigues *et al.*, 2015).

### 1.1.9. Aspetos terminológicos

Importa agora esclarecer alguns aspetos relacionados com o uso de nomenclaturas. Termos como “homossexual”, “heterossexual”, “bissexual” ou “transexual” apresentam-se como mais isentos de valores morais ou juízos de valor do que outros, daí o seu uso mais comum hoje pela comunidade científica, embora em questões de inquirição estatística, por evitar sensações de julgamento social, se coloque preferencialmente as questões em termos de *relações* (“já teve

relações com pessoas do seu próprio sexo?”) e menos de *identidade* (“é homossexual?”) (Aboim, 2010; Foddy, 1996; Kinsey, Pomeroy & Martin, 1972)<sup>25</sup>.

No contexto anglo-saxónico, “*gay*” também é utilizado por grupos de lésbicas para se autodesignarem, mas considera-se aqui que tal uso é invisibilizador da especificidade da própria homossexualidade feminina que tem em “lésbica” o seu maior semblante identitário. Há quem, como Gabriela Moita (2001), reserve os termos “homossexual” e “*gay*” para se referir a identidades homossexuais antes e após o advento político de Stonewall. Nesta tese utiliza-se de modo indiferenciado um e outro.

Hoje em dia, é muito comum usar-se a sigla “LGBT” (“lésbica, gay”, “bissexual” e “transgénero”), que corresponde a uma maior inclusividade de identidades que não eram representadas pelo termo “gay e lésbica”, como as pessoas “bissexuais” e as pessoas “transexuais”, e que foram alertando o movimento para a sua invisibilidade constante. Entretanto, a sigla foi tendo (e tem) inúmeros arranjos. Inicialmente “GLBT”, o “L” passou para o primeiro lugar para alertar para o papel de dupla marginalização das mulheres/lésbicas. No Brasil, em vez de transgénero, utiliza-se “LGBTT” distinguindo-se “transexual” de “travesti” argumentando-se que a expressão “transgénero” não dá conta destas diferenciações. É possível verificar, por vezes, o uso de “GLS” (gay, lésbica e simpatizante), incluindo identidades heteros com posturas igualitárias, ainda que o termo seja criticado pela sua conotação mais comercial (como forma de rotulagem de bares, por exemplo) e menos politizada, e há quem inclua no termo outros tipos de identidades (“*queer*”, “polissexual”, “questionning”, etc.), algumas vezes sinalizadas com um marcador “+” para dar conta de uma inclusão ilimitada, que outros criticam pelo seu pretense relativismo (cf. Žižek, 2017).

Existem outros termos que são genericamente considerados como negativos, quer por pessoas heteros ou não-heteros, sendo amplamente reconhecidos como insultos (e, portanto, calão). “Maricas”, “bicha”, “paneleiro”, “rabeta”, “roto”, tendem a ser utilizados em relação ao homem que se julga homossexual, assim como as suas derivações (e.g., “mariconço”, “abichanado”, “panisga”, “rabicho”) ou expressões relacionadas com elas (e.g., “marcha atrás”). “Fufa” ou “camionista” tendem a ser atribuídas à mulher que se julga homossexual sendo de destacar o menor léxico entre um e outro, o que, desde logo, é denunciador do carácter mais desqualificante atribuído à homossexualidade masculina por oposição à homossexualidade feminina, por sua vez, mais invisibilizada (Brandão, 2016).

---

<sup>25</sup> Em alguns contextos (brasileiros) também se usa “homoafetivo”. Ainda que se compreenda que a expressão procure rebater o estereótipo de “hipersexualidade” associado à homossexualidade (masculina), lembrando, inclusive, que o afeto é uma dimensão importante em muitas relações homossexuais, não se pode correr o risco contrário de apagar a vertente “sexual” da homossexualidade, o que não deixa também de se inscrever numa perspectiva preconceituosa.

Não tendem a existir tantos termos específicos para pessoas bissexuais ou *trans* (“dá para os dois” ou “traveco” talvez sejam os raros exemplos), mas muitas das vezes são mobilizados, inadvertidamente, os termos insultuosos para *gays* e lésbicas. Por exemplo, certos grupos de homens *gays* podem usá-los com o sentido autoirónico de parodização como é o caso de “bicha”, como o demonstrado na minha tese de Mestrado sobre culturas homossexuais (cf. Santos, 2013b)<sup>26</sup>. De realçar que não existem termos insultuosos para homem ou mulher heterossexual, o que já é demonstrativo da intocabilidade da heterossexualidade (Katz, 2007).

Nesta tese, utiliza-se ora “LGBT”, ora o termo “diversidade sexual” como um outro sinónimo para LGBT. Existem alguns problemas no uso do termo “diversidade sexual”, nomeadamente a sua ambiguidade, mas a vantagem principal reside no facto de se conceber as questões LGBT à luz das grelhas teóricas do “multiculturalismo” e da “interculturalidade” que, geralmente, porque muito concentradas nas questões étnicas de “raça” ou “nacionalidade”, negligenciam as problemáticas das identidades sexuais (Meyer, 2010).

Contudo, não se pode deixar de tecer algumas críticas construtivas em relação ao termo LGBT e aos seus usos. Em primeiro lugar, o termo é construído de um ponto de vista de um ativismo *mainstream* ocidental de classe média (Nogueira & Oliveira, 2010). Ora, pode ser invisibilizador o seu significado para pessoas com menos qualificações e para as quais “gay”, de cômputo mais universal, tende a ser mais claro quanto à sua essência. Em segundo lugar, uma certa insistência no uso da sigla pode remeter para um certo corretismo da linguagem que alimenta, ainda que de forma involuntária, toda a retórica do “antipoliticamente correto”, adensada ainda mais pela instabilidade do seu uso e falta de uniformização (Žižek, 2017). Finalmente, apesar de preocupações relativas à inclusividade, e apesar de existirem aspetos comuns em relação a todas as identidades do *espectro* (e.g., o facto de desafiarem o modelo heteronormativo de uma identidade de género ou sexual), cada uma delas tem particularidades específicas que podem ficar ocultadas quando se usa “pessoas LGBT”.

Não se pode deixar de referir ainda o facto curioso de existirem homens *gays* que se têm queixado do tabu gerado, entretanto, em relação à identidade gay, pela forma como se parece dar mais importância ao L/B/T, mesmo que involuntariamente. Para não se ser exaustivo na enumeração (e.g., entre gay e bissexual) por vezes, utiliza-se o termo “não-heterossexual”

---

<sup>26</sup> É também o caso do uso da expressão “gay” que inicialmente tinha uma certa conotação com a “promiscuidade sexual” (não propriamente relacionado com a homossexualidade masculina, mas com a prostituição de ambos os sexos), passa a ser dirigido à homossexualidade masculina, em particular associado a uma certa efeminação (*gay* = alegre), é reapropriado na década de 60 com um sentido político afirmativo por oposição a termo “homossexual” mais neutro, e por oposição ao respeitável “*straight*” (hetero) e hoje, de forma ampla, é um sinónimo genérico, relativamente neutro, para homossexual utilizado por muitos grupos de homossexuais sem conotação negativa.



(Santos, 2013b). O termo “homossexualidade” no plural (“homossexualidade(s)”), proposta de Nuno Carneiro (2009), também não deixa de ser interessante.

Não se pode esquecer que, em última instância, ainda que a linguagem e o discurso tenham um peso, as categorias identitárias não traduzem a complexidade dos posicionamentos humanos quanto à sexualidade que são sempre mais complexos que a sua colocação em categorias. O género e a sexualidade humana – que precisamente por ser humana é já passível de (meta)consciência e reflexividade – não se pode ser concebida sem os significados ou valores que lhe são atribuídos por diferentes atores – individuais (e.g., cada um/a de nós) ou coletivos (e.g., lei, estado, religião, ciência, associações, *media*) –, com diferentes interesses, implícitos ou explícitos, que a descrevem e, simultaneamente, a produzem (Foucault [1988] 1999; Rubin, 2011). Desse modo, é muito difícil abordar género ou sexualidade sem uma certa constatação da sua “natureza” como socialmente construída, através de significados, negociados e disputados, e uma recordação perpétua do papel da “ideologia” como um dos seus principais agentes constituintes.

Um primeiro exercício é, pois, entender género e sexualidade, ainda que atravessada por aspetos biológicos, não meramente como uma “essência da natureza”, mas, sobretudo, como uma arena onde diversos grupos (conservadores, liberais, progressistas, etc.) lutam entre si para obter (ou impor) a melhor forma de a conceber e de a viver. É, nesse sentido, que, goste-se ou não, *o sexo é sempre político*.

## **1.2. Da pré-modernidade religiosa à ciência moderna: a constituição de um «Outro (homos)sexual»**

Não é propriamente uma novidade ou exagero começar por afirmar que a história das pessoas LGBT no mundo seja marcada por aquilo que se pode chamar de “opressão”. Categoria central do discurso político de grupos “minoritários”<sup>27</sup>, o mecanismo da “opressão”, segundo Iris Marion Young (2004), refere-se a um processo estrutural de injustiça relacionado com normas, hábitos e símbolos institucionais, explícitos ou implícitos, que *impossibilitam* certos grupos sociais de afirmação plena numa sociedade (Carneiro & Menezes, 2007). Segundo Young (2004), a “opressão” é constituída por cinco faces, a saber: 1) a *exploração*, que se refere à transferência dos resultados do trabalho de um grupo para outro grupo socialmente privilegiado; 2) a *marginalização*, que corresponde à exclusão da participação na vida social, política e pública; 3)

---

<sup>27</sup> Por “minoria” refere-se a um conjunto de pessoas que se encontra não só em inferioridade numérica, mas também em inferioridade cultural (Carneiro, 2009). Considera-se que a desvantagem histórica dos homossexuais foi apenas e somente serem uma minoria. Num outro contexto em que os homossexuais fossem mais que os heterossexuais, talvez a ideologia heterossexualizante fosse menos intensa (Bourdieu, 1999).



o *desempoderamento*, processo pela qual o grupo é colocado numa posição sem acesso ao poder como, por exemplo, não poder tomar decisões ou dar opiniões; 4) o *imperialismo cultural*, que se refere à imposição dos significados dominantes sobre o outro grupo que é constituído como “Outro” e 5) a *violência*, processo de coerção com múltiplas tipologias (física, verbal, psicológica, etc.). Podem-se dar exemplos de cada um desses processos adaptando à realidade LGBT. Contudo, talvez seja a *violência* aquela que se vai mobilizar nesta tese, definindo-se “violência” como: “o uso intencional de força física ou poder, ameaçados ou reais, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resultem ou tenham grande probabilidade de resultar em ferimento, morte, dano psicológico, mal-desenvolvimento ou privação” (Krug *et al.* 2002: 05).

Uma tipologia muito comum é aquela que distingue entre violência “autodirigida”, “interpessoal” e “coletiva” manifestando-se em determinado tipo de atitudes ou comportamentos, nomeadamente psicológicos, físicos, verbais, sociais, emocionais ou sexuais (Krug *et al.*, 2002; Muller, 2006). Existem ainda várias noções de violência mais complexas que distinguem a violência da “autoridade” e do “poder”, salientando que esta não se restringe a um conjunto muito específico de seres ou grupos (Arendt, 2014), e, outras que numa linha semelhante, nos lembram como a violência, inclusive, os “apelos ao diálogo” e à “não-violência”, não deixam de ser outras formas de violência, sendo esta estruturadora e fundadora da humanidade (Žižek, 2009).

A noção de “opressão” – ou “violência” – deixa claro que existem grupos de pessoas que, de algum modo, impõem sobre outros grupos de pessoas os seus modos de vida particulares, como se de uma “verdade” absoluta se tratasse. Um dos mecanismos sociais dessa imposição tem sido a *lei* (da esfera do Estado) de natureza e abrangência universalista, embora acionada (ou influenciada) por ideologias particulares (e.g., a religião) e, por sua vez, influenciando atitudes, comportamentos, discursos ao nível social e interpessoal, num sistema de circularidade complexo muito semelhante àquele que Foucault atribui ao poder (e à verdade): não como algo que “se tem”, mas que se vai produzindo e reproduzindo por um conjunto de diferentes atores sociais (Foucault, 1999).

### **1.2.1. Os primórdios das homossexualidades**

Ao longo da história da humanidade, vários modelos de leitura do mundo (i.e., ideologias) foram propondo e impondo modos particulares de experienciar a sexualidade, traçando, através de leis, atitudes e discursos, as fronteiras entre o legítimo e o ilegítimo, o legal e o ilegal, e tendo geralmente como mote um certo ideal de organização social (Moita, 2006). As ideologias

religiosas, sobretudo as de natureza abraâmicas monoteístas (cristianismo, islamismo e judaísmo), foram um desses primeiros modelos hegemônicos a usar a abrangência universal da lei para impor a sua própria verdade. Não sendo a primeira instância reguladora dos desejos ou comportamentos sexuais – já anteriormente, em várias culturas, haveria uma certa noção do que era socialmente adequado ou inadequado através de códigos morais concretos –, foram as primeiras em que tais regulações assumiram uma vertente, por um lado, *universalista* (concebendo uma organização do comportamento sexual a larga escala e extensível a todos os sujeitos sem exceção) e, por outro lado, francamente *proibitiva*, *punitiva* e *corretiva* não admirando que, à custa de violência, se tornasse “hegemônica” (Naphy, 2006).

Ora, a homossexualidade (de modo exclusivo ou não) parece ser tão antiga quanto a Humanidade, pré-existindo a qualquer ideologia, sendo a sua existência descrita, enquanto desejo ou comportamento, desde tempos imemoriais<sup>28</sup>. A sua descrição tem sido acompanhada – quando problematizada – de significados diversos e variáveis, temporal e espacialmente, que transitam entre a expressão de um amor ou erotismo transcendental até ao mais hediondo dos pecados e dos crimes, visão esta mais comum a partir da época medieval (Duby, 1998; Moita, 2001; Cascais, 2004; Naphy, 2006; Carneiro, 2009; Oliveira, 2010; Weeks, 2016).

É bastante comum referir-se as civilizações da Antiguidade Clássica (Grécia e Roma Antigas) para afirmar o quanto a homossexualidade conheceu um período de uma “certa liberdade”, sem problematizações sociais ou legais maiores, até com reconhecimento oficial (Boswell, 1980) e, ao mesmo tempo, situar-se “a origem da sua repressão moral e legal” na ascensão posterior dessas mesmas religiões abraâmicas monoteístas e na sua consequente propagação e influência hegemônica aquando da sua infiltração no Estado (Cascais, 2004). Não se pode deixar de considerar, porém, que mesmo naquelas civilizações, haveria certos modos “corretos” de vivenciar a homossexualidade, independentemente de alguém os seguir ou não. Como explica em detalhe William Naphy (2006), ainda que as civilizações antigas não tenham problematizado sobremaneira o sexo dos parceiros, problematizaram as posições sexuais (e.g., ser penetrado nas relações homossexuais não seria aceitável já que seria visto como uma perda de poder, como parecem demonstrar implicitamente os abusos sexuais de guerra aos “perdedores”); como sustenta Weeks (2016), se a passividade sexual pode ser permitida dentro do modelo pedagógico ritualístico da “pederastia”, fora dele, e com o tempo, a sua perpetuação passava a ser considerada vergonhosa; posteriormente, nas relações entre homens na Roma

---

<sup>28</sup> Há alguma dificuldade de justificar documentalmente a existência de relações homossexuais na pré-história, mas não é difícil de encontrar casos relatados de esqueletos de um determinado sexo enterrados com outro indivíduo do mesmo sexo na mesma urna funerária, ou até mesmo casos de esqueletos do sexo masculino onde foi encontrado esperma... no ânus.

Antiga, os papéis sexuais (ativo, passivo) deviam ser organizados explicitamente segundo o estatuto social de cada um, sendo reservado aos indivíduos de posições hierárquicas mais altas, o papel de “ativo”; ser “passivo” seria imitar a mulher, o que não seria aceitável, e, em muitos casos, homens efeminados tendiam a ser vistos de modo depreciativo (Foucault, 1998).

Não se pode, contudo, deixar de reconhecer como, da mitologia à pintura, das obras literárias à escultura, as expressões homoeróticas conheciam uma ampla visibilidade sem restrições legais. Aos próprios filósofos (e.g., Sócrates) são atribuídas relações homossexuais. O amor entre mulheres (num contexto onde as relações heterossexuais eram pautadas por uma hierarquia clara entre sexos, e as mulheres não detinham o estatuto de “cidadãs”) foi eternizado a partir da poesia de Safo a muitas mulheres na ilha grega de Lesbos, de tal forma que, já na modernidade, “sáfico” passou a ser um adjetivo para caracterizar o amor homossexual feminino e “lésbica” aquela que a personifica (Brandão, 2010; 2016), e existiam formas de “ser” que, muito antes da noção moderna de “transexualidade”, faziam questionar o próprio sexo do indivíduo (e.g., eunucos).

É a partir da ascensão da ideologia cristã que as relações homossexuais passam a ser, de um modo gradual, socialmente inaceitáveis e legalmente proibidas em larga escala. O primeiro texto legal a puni-las, entre outros comportamentos sexuais como o incesto, o adultério ou a masturbação, é redigido pelo Imperador cristão romano Justiniano em 533, sendo essa criminalização, por vezes, vista mais como um oportunismo político do que aplicação moral, já que muitos adversários políticos de Justiniano teriam relações homossexuais (cf. Naphy, 2006). Em todo o caso, instala-se uma perseguição a quem (se julga ter) tem relações homossexuais com recurso a atos bárbaros: o Imperador Constantino no início do século IV, condena homossexuais à decapitação. Cerca de 390 D. C., Teodósio, o Grande ordena “os culpados” a serem queimados publicamente. (Weeks, 2016).

Estabelecido um mito fundador que procura explicar a humanidade, através do qual a reprodução biológica se torna o seu elemento mais basilar (resultante, por sua vez, da ejaculação do pénis na vagina no interior da cópula heterossexual) – *i. e.*, o mito genésico de Adão e Eva –, cedo a ideologia religiosa passa a conceber as relações homossexuais (necessariamente não-reprodutivas entre os elementos envolvidos) como socialmente inaceitáveis, à luz de um paradigma moral sobre a sexualidade estritamente punitivo e que adquire posteriormente na filosofia de Santo Agostinho (de expiação de culpa sobre a carne) o seu auge<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Existe um argumento mais materialista, explicativo para tal moral. Em contextos de constantes guerras e epidemias (*i. e.*, de mortalidade elevada), como a peste negra, sem recursos médicos como se tem hoje, tende-se a assistir a uma perseguição mais intensa a formas de sexualidade não-reprodutiva. Seguindo este argumento proposto por Naphy (2006), compreende-se como a repressão à homossexualidade é intensificada, quer pela hecatombe causada

Como consequência da infiltração dessa ideologia no Estado, a “lei divina” universal deve-se refletir na universalidade da “lei dos homens” (*i. e.*, teonomia). De mera sexualidade pagã ou herege, a homossexualidade vai sendo progressivamente considerada um “pecado” e, simultaneamente, um “crime” a que – com inspiração na “cidade bíblica” de Sodoma, queimada por Deus, como punição pelos habitantes alegadamente se entregarem a relações homossexuais – se dá o nome de “sodomia”, e caracterizava os sujeitos que se entregavam a tal prática como “sodomitas”. Tal como a “bruxa” ou o judeu, o “sodomita” parecia figurar-se como um bode expiatório para os males do estado e da nação. Sob o pretexto de “sodomia”, passa-se assim a perseguir quem se pensava desejar ou ter relações com pessoas do seu próprio sexo num processo gradual de repressão com diversas consequências que tem o seu auge com o tribunal da Inquisição, exterminando esta muitos seres humanos, muitas vezes com recursos a métodos de tortura como o chicoteamento em praça pública ou em rituais dantescos como autos-de-fé (Naphy, 2006).

Como lembra Moita (2001), importa ter em conta que, em muitos casos, a acusação de “sodomia” era mobilizada segundo certos interesses que não a sexualidade em si, extraindo-se vantagens da gravidade do crime e do estigma contra “criminoso”. Se alguém não gostava de outro alguém, simplesmente dirá que é sodomita. A própria indeterminação do conceito jurídico dava origem a várias interpretações e aplicações legais, modificando-se consoante os contextos. Como explica Gabriela Moita (2001: 35), o conceito de sodomia poderia envolver:

“(…) a relação entre pessoas do mesmo sexo, toda a relação sexual que se desviasse do coito heterossexual (relações sexuais orais ou anais, entre homens ou entre homens e mulheres), zoofilia, masturbação, coito interrompido, relação coital heterossexual noutra posição que não fosse o homem sobre a mulher (devido, por exemplo, ao facto de se considerar diminuir as hipóteses de concepção) ou ainda qualquer relação sexual de cristãos com judeus ou muçulmanos (devido ao facto de se considerar que estes “infiéis” eram equivalentes a cães ou outros animais, aos olhos de Deus) (...)” (Moita, 2001: 35).

Ainda que a homossexualidade feminina pudesse também ser incluída na categoria de “sodomia”, a interpelação dirigia-se fundamentalmente à relação entre homens, sobretudo envolvendo “sexo anal” (de tal forma, que sodomizar implica exercer penetração anal), sendo

---

pelas invasões bárbaras na Europa, que ditaram o fim do Império Romano (onde, muitas vezes, a homossexualidade é usada como explicativo para tal), quer posteriormente como parte coextensiva da expansão territorial dos estados aquando a descoberta marítima e a colonização, importando-se legislação contra a homossexualidade para partes do mundo em que ela não era reprimida. Este argumento, porém, não explica porque razão as práticas heterossexuais não-reprodutivas não eram vítimas de iguais interpelações, pelo menos com tanta intensidade.

inequívoco que a “sodomia” era mais invocada para perseguir homens que alegadamente tinham desejos ou relações homossexuais.

A perseguição envolvia, em muitos casos, a inferência sobre as características pessoais atribuídas socialmente aos sexos. Quando divergiam da “norma”, seriam um “indício de homossexualidade”. Desse modo, a uma dada altura, e em particularmente após o século XIX, “o alvo de perseguição passavam a ser os homens efeminados e as mulheres masculinizadas (Moita, 2001: 03). A esse propósito, Eve Kosofsky Sedgwick (1985) situa o século XIX como o século onde a simples homosociabilidade masculina, por implicar a ausência de mulheres, começou a ter conotações de cariz homossexual, acabando por ter efeitos nos modos de relacionamento intra- e intersexo.

Importa realçar que essa regulação religiosa da sexualidade implicou necessariamente a regulação do próprio sexo: sendo uma ideologia *de homens (heterossexuais) para homens*, não admira que sejam eles a autocolocarem-se como centros de autoridade, decisão, privilégio e controlo, impondo um modelo de mundo através do qual as mulheres teriam um papel socialmente menorizado – ou, pelo menos, não participativo nos processos de deliberação –, a que, mais tarde, as feministas denominarão de “patriarcado” (Millet, 2000). Em muitos casos, as mulheres eram literalmente tratadas como “objetos de troca” (e.g., em casamentos arranjados e forçados). Embora na Antiguidade Clássica o sistema social predominante fosse já do estilo patriarcal (com o *pater familia*), com a ideologia religiosa, ele encontra eco na própria interpretação da hierarquia celestial – Deus é o “Pai-criador” –, procurando tornar-se um sistema totalizante.

O que importa aqui realçar com esta primeira contextualização histórica é: i) o papel das religiões como primeira ideologia que determina os modos legítimos (e. g., universal e restrita à procriação) e ilegítimos (e. g., particulares e inférteis) de experienciar a sexualidade; ii) esta noção da “identidade homossexual” como um bode expiatório que vai marcar a experiência de pessoas homossexuais de modo inalienável; iii) a perseguição constante de que eram alvo as pessoas que desejavam ou tinham relações afetivas-sexuais com outras do seu próprio sexo, perseguição essa que se torna parte constitutiva de uma cultura social de acusação que, simultaneamente, criara um determinado tipo de imaginário sexual sobre os homossexuais, e iv) a impossibilidade contestatória de um discurso de reação. “Deus” tinha a última palavra e assim se deveria manter.

Muitas perspetivas olham com suspeição para esta identificação de uma repressão num período antecedente da História através de uma *história das origens*<sup>30</sup>, nomeadamente porque, ao reificar um determinado binarismo essencialista que opõe dois polos entre si (neste caso, entre

---

<sup>30</sup> Pense-se, por exemplo, em Judith Butler ([1990] 2017) manifestando-se contra a tentativa feminista de contrariar a supremacia do patriarcado a partir da idealização reversa de um passado matriarcal.

Igreja Católica e homossexualidade), estimula o antagonismo e pode impedir a constatação de outras descontinuidades, igualmente interessantes, como, por exemplo, i) a existência de espaços de tolerância mesmo nesses contextos de perseguição, aliás como todo o trabalho de Boswell (1980) parece sustentar; ii) a existência de pessoas LGBT religiosas que impossibilita, desde logo, uma noção de moralidade circunscrita apenas à heterossexualidade, às pessoas heterossexuais ou às pessoas religiosas, católicas, etc.; e/ou perspectivas e propostas religiosas “LGBT-inclusivas” que procuram entendimentos sobre homossexualidade divergentes daquelas que são as “doutrinas oficiais”, dentro ou fora delas (e.g., a orientação homossexual ou o amor entre dois seres, independentemente do sexo, como um desígnio do próprio “Criador”).

É preciso ter em conta, como lembra Foucault (1999), como esses processos de repressão histórica da sexualidade são bastante mais complexos e descontínuos do que parecem. Em “A História da Sexualidade: a vontade de saber”, num argumento majestoso cujo cerne se concentra na ideia de que sexualidade, modernidade, (não-)poder e (não-)saber nutrem profundas relações entre si, Foucault desconstrói aquilo que chama (talvez inspirado em Sigmund Freud) a “hipótese repressiva”, i. e., a ideia de que, do século XVII ao século XIX, a sociedade vitoriana teria reprimido a sexualidade, oferecendo a alternativa de que a sociedade moderna passou, não só a interessar-se pelas formas de sexualidade periféricas que fugiam ao padrão marital, nomeadamente a homossexualidade – é neste contexto que aparecem as obras transgressoras e libertinas do Marquês de Sade –, como também acabou, sob o pretexto da repressão, por produzir um saber particular sobre a sexualidade, nomeadamente a partir das técnicas da confissão (Cascais, 2004). Um dos muitos méritos desta obra residiu no facto de Foucault desconstruir o binarismo entre “repressão” (poder) e “sexualidade” (prazer) procurando argumentar, de modo persuasivo, mas eficaz, como ambos se interalimentam<sup>31</sup>.

Não se pode, contudo, ignorar o papel particularmente violento da religião, não só da Igreja Católica como outras religiões (e.g., Judaísmo ortodoxo, Islamismo, etc.), contra as pessoas LGBT, quer no passado, quer ainda como nos nossos dias, sendo as instituições que mais ativamente e publicamente se opõem aos direitos de pessoas LGBT. Um modelo explicativo do mundo baseado nos dogmas católicos vai predominar como hegemónico até à Modernidade,

---

<sup>31</sup> Um exemplo concreto, e já aqui descrito, diz respeito à forma como a Igreja Católica tratou historicamente a homossexualidade: ao expressar publicamente a sua abjeção e repúdio, a Igreja corria o risco de dar aos homossexuais uma certa visibilidade enquanto “sujeitos perseguidos” (i.e., vítimas) ou até cometer uma certa incoerência ideológica – como pregar moralmente contra uma prática sexual que não implica “vida” e, simultaneamente, matar os sujeitos que a praticam? Por sua vez, ao constituir a homossexualidade como um objeto de interdição e silenciamento – razão pela qual os processos por sodomia eram tratados com bastante discórdia e, em muitos casos, queimados, para evitar “propagação” –, corria o risco de manter inalteráveis, socialmente aceitáveis e até, dadas as proibições, tornar mais homoeroticamente desejáveis as redes de sodomia que, entretanto, “proliferavam” pela Europa, algo que a moralidade católica não poderia (pelo menos, em teoria) permitir.

altura em que, rompendo com a escolástica medieval e o senso comum, ao propor um método sistemático de produção de conhecimento, Descartes (1993) opera uma verdadeira revolução epistemológica que muitos/as situam como sendo o início da ciência (moderna). O discurso religioso baseado em “Deus” (na natureza, na metafísica, no aleatório, na abstração, no subjetivo) vai deixando de servir para explicar a realidade. É preciso agora que conhecimento passe a derivar de uma relação comprovada, constante, concreta e objetiva entre fenômenos analisáveis, pautada por critérios específicos e amplamente partilhados por uma comunidade científica (Amado, 2014; Canário, 2003; Bourdieu, 2004; Santos, 2010)<sup>32</sup>.

Num longo processo cujos primórdios remontam ao androcentrismo renascentista, e vai adquirindo maior relevo com os ideais da racionalidade iluminista do século XVIII, a ciência vai-se tornando o eixo explicativo da realidade e, conseqüentemente, o centro estruturador do mundo, procurando substituir – ou até mesmo opor-se – o modelo da religião na anterior ordem. Afirmando-se como uma autoridade irrevogável, a ciência vai deter o poder de distinguir o “falso” do “verdadeiro”, a “mentira” da “verdade”, de tal como Deus na anterior ordem, de apurar o conhecimento “legítimo”, separando-o do “ilegítimo”.

Como explica Bourdieu (2004), os processos assinalados não estão desfasados de estruturas e interesses materiais concretos. A partir do século XIX, os estados precisavam de conhecer e categorizar a realidade envolvente para melhor prever e controlar, não admirando que a ciência se converta num dos dispositivos centrais do próprio projeto panótico da Modernidade (Foucault, 1999). O saber científico passa então a inserir-se em redes institucionalizadas complexas de poder, controlo e governabilidade, essenciais para a formação e afirmação dos estados-nação modernos, processo que, como se dá em consonância com o início da Revolução Industrial e com o desenvolvimento do capitalismo, acaba por ter várias repercussões consideradas genericamente como “positivas” nas sociedades ocidentais, colaborando para o papel essencial na construção de uma nova ordem social, tarefa que a Ciência terá dali para a frente, sincronizando-a com a ideia positivista de avanço civilizacional – “positivismo” (Comte, 1990).

A sexualidade não fica de fora dessa rede de saber e controlo, pelo contrário: importa nesse período explicar o comportamento sexual humano, particularmente porque dele dependiam os interesses dos estados-nação (e.g., expansão da natalidade, mão-de-obra para o trabalho capitalista), podendo-se verificar até a emergência de obras que procuram uma relação orgânica

---

<sup>32</sup> A título de exemplo pode-se mencionar a opção por um *pensamento lógico hipotético-dedutivo* (e.g., “silogismo aristotélico” presente, por exemplo, na filosofia *newtoniana*), valorização do *espírito crítico*, adoção de perspetivas sobre a realidade ligadas quer ao *universalismo* (isto é, a formulação de leis totais, gerais e generalizáveis) quer ao *binarismo* (isto é, uma visão de que o mundo se divide de forma maniqueísta e dialética).



entre estado e natalidade. Por sua vez, Desrosières (1993) relata a transferência dos usos da expressão “povo” (substância homogênea) para o uso da palavra “população” (contábil). É com a modernidade, que se dá a transferência daquilo que Foucault eternizou como “biopoder”: o *poder de dar a vida* (Foucault, 1999: 130) por oposição do *poder de tirar a vida* – ou seja, a violência arcaica de outrora que cada vez mais vai sendo ritualizada, sublimada e contida, não sendo à toa o aumento exponencial ocidental registado da natalidade.

Assiste-se ao próprio surgimento do conceito de “sexualidade”, passando o “sexo” agora a ser nomeável e explicável, não só como uma realidade que se descreve assepticamente, mas como um objeto de escrutínio, avaliação e mensurabilidade. Importa-se a sexualidade para quadros tecnológicos de inten- e tangibilidade assim como, nesse processo, a produz como substância do conhecimento e da verdade, naquilo que se pode considerar os primórdios de uma ciência que passa a vasculhar os perímetros da sexualidade humana enquanto “dispositivo” (Foucault, 1999: 100): a “sexologia” (*scientia sexualis*). É nesse contexto de afirmação da ciência moderna que surgem as primeiras incursões científicas sobre a sexualidade humana e, em particular, sobre os desejos, relações e identidades homossexuais, aquilo que Cascais (2004), com um certo toque de ironia, denominou “homossexologia”.

É a partir do século XVIII que a homossexualidade passa a constituir-se como objeto particular do saber científico e, muito particularmente, do saber médico, a que depois lhe vão somar outras ciências de saúde mental como a Psiquiatria e a Psicologia que, ao procurar explicá-la, vão passar a deter implicitamente o “monopólio da discursividade sobre homossexualidade” (Cascais, 2004: 29). É um contexto social onde os desejos e relações entre indivíduos do mesmo sexo, decorrentes de serem consideradas um grave “problema social”, passível de penalizações legais, passam também a ser consideradas um grave “problema de saúde” que cabe à medicina resolver, sendo, em muitos casos, os/as médicos/as chamados pelos tribunais a dar os seus pareceres (Moita, 2001).

Nesse sentido, percebendo-se a preocupação em atestar a sua potencial perigosidade vão surgir, ao longo de todo o século, as primeiras concepções médicas sobre o “desejo” ou o “comportamento” homossexual, procurando-se a sua “origem” ou “causas”, seguidas das respetivas terapias de “prevenção”, “correção” e/ou “reorientação” dentro de uma perspetiva médica, que é inerentemente científica. Não obstante as inúmeras, diferentes e até contraditórias nomenclaturas a ela atribuídas, parecem indicar uma noção patológica, podendo dizer-se, ironicamente, que a homossexualidade nunca tinha sido uma “doença” até à Modernidade.

Uma das primeiras ideias a ser desenvolvida pela classe médica, na primeira metade do século XVIII, e com clara influência religiosa, é que a homossexualidade é sobretudo uma



“perversão”. A ideia predominante é de que o desejo homossexual seria o resultado de um excesso de lascívia ou de práticas sexuais moralmente desordenadas tornando-se num “vício”. Se um sujeito, seja ele qual for, não controlasse moralmente nos seus desejos, incorreria do risco de extravasar o “natural” e basilar desejo heterossexual reprodutivo. A masturbação ou o onanismo (também conhecido como “o pecado da juventude”) é aqui apresentada como o ponto fulcral (“o mal de todos os males”) que leva à decadência moral do indivíduo, conhecendo esta uma perseguição bastante intensa neste período histórico, através dos icónicos cintos de castidade. Muitas vezes, atribuía-se ao sujeito falta de zelo moral, considerando-se, inclusive, algumas observações classicistas (e. g., a homossexualidade como um subterfúgio das classes mais altas). Somando-se explicações evolutivas *darwinistas* na sua conjugação com divisões antropológicas entre sociedade “civilizada” e sociedade “primitiva”, uma das teses explicativas para a homossexualidade seria resumida a partir da “teoria da degenerescência” (cf. Moita, 2001).

A partir da segunda metade do século XIX é possível registar um determinado tipo de discurso médico que, nunca retirando verdadeiramente a homossexualidade da esfera da patologia, parece estar muito mais interessado em mudar as atitudes sociais e a legislação contra as pessoas homossexuais. Enquanto que o discurso hegemónico da classe médica, até à data, parecia estar mais interessado em catalogar a homossexualidade, integrando valores religiosos, sociais e morais mais amplos, agora um conjunto de sujeitos homossexuais, com forte capital cultural, vão gerar um “discurso reflexivo” (Moita, 2001: 75) – ou, como Foucault lhe chamou, um “*discurso de reação*” – passando a reivindicar, dentro dos seus próprios termos e com recurso a estratégias “zig-zag” (Foucault, 2011), a legitimidade da sua própria (homos)sexualidade:

“Ora, o aparecimento, no século XIX, na psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura de toda uma série de discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e “hermafroditismo psíquico” permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de “perversidade”; mas, também, possibilitou a constituição de um discurso “de reação”: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua “naturalidade” e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico.” (Foucault, 1999: 96).

Vai surgindo uma diferente densidade de discurso médico sobre homossexualidade em termos de léxico, concepções e intenções que emerge, de modo mais evidente, a partir de uma mobilização contra a implementação de leis na Alemanha (Parágrafo 175 do Código Penal) e na Prússia (Parágrafo 143) que, à semelhança de outros países europeus – até 1861 na Inglaterra, os sodomitas tinham os seus bens confiscados, eram condenados a trabalhos forçados e, em

muitos casos, à força – criminalizariam as relações homossexuais. Algumas propostas jurídicas percorriam alguns códigos penais na Europa visando descriminalizar as relações homossexuais adultas (ou, pelo menos, a sua não-inclusão como crime) – pode-se aqui destacar as reformas legais propostas por Jeremy Bentham, amparadas por um pensamento humanista secular; noutros, porém, assiste-se ao seu inverso (Moita, 2001).

Em termos de léxico, novas propostas conceituais mais asséticas parecem surgir: ainda que em 1864/1865, o advogado, jornalista e sexólogo Karl Heinrich Ulrich tivesse proposto o termo “uranismo” para a descrever vários aspetos da homossexualidade (leia-se, masculina<sup>33</sup>), inspirado, certamente, na mitologia greco-clássica, é em 1869 que o termo “homossexual” surge pelas mãos do jornalista Karóly Mária-Kertbeny num conjunto de brochuras contra a implementação das leis supracitadas (cf. Moita, 2001). O termo “homossexual” parecia apresentar-se como um substituto para “pederasta” – termo que, ainda que na época seja utilizado em certos setores pelos próprios homossexuais por referência a um lugar mítico como a Grécia Antiga onde as relações homossexuais não eram reprimidas (Cascais, 2004), se confundia facilmente com pedofilia, não traduzindo o que a homossexualidade realmente seria: relações adultas entre pessoas do mesmo sexo.

Em termos de concepções, a homossexualidade abandona uma concepção de “perversão” moral que qualquer um/a pode cometer, para uma concepção de “inversão” inata:

“O homossexual do século XIX torna-se um personagem: um passado, uma história, uma infância, um carácter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ele é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular (...) A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie.” (Foucault, [1988] 1999: 43-44)<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> Escusado será dizer que a ênfase iria toda para a homossexualidade masculina (Brandão, 2010).

<sup>34</sup> Com o objetivo de consolidar os estados-nação, não admira que os sistemas de classificação taxonómica e da personalidade sejam recorrentes com o objetivo de conhecer e categorizar para melhor controlar e prever (Desrosières, 1993). Ainda assim, por mais “pertinente” que possa parecer a observação foucaultiniana, é provável que, em muitos contextos históricos anteriores, as pessoas com desejos homossexuais (i.e., “sodomitas”) sempre se tivessem concebido a si mesmas com pertencendo a uma determinada espécie de “espécie sexual”, um grupo de pessoas cujo desejo sai fora da “norma”. Significa isto que, quer como uma concepção interior sobre si, quer como identidade estigmatizada pela cultura, os homossexuais sempre foram um “Outro sexual” com um papel muitas vezes claro de purificação purgatória moral (McIntosh, 1957). A diferença talvez resida no facto de agora essa interpelação adquirir uma nova textura e densidade – bioontológica intrínseca e racializada – por oposição a um sistema anterior no qual a sexualidade tem um *sine de quo* de aleatoriedade.

Uma das primeiras definições do (homem) homossexual (“o uranista”) é nos dada por Ulrich como “*anima muliebris virile corpore inclusa*” (uma mulher no corpo de um homem), fornecendo-nos uma primeira explicação para a homossexualidade como um processo decorrente de diferenciação biológica no desenvolvimento embrionário – numa mescla confusa com aquilo que hoje se entende ser a transexualidade– e ao mesmo tempo desenvolvendo uma perspectiva desenvolvimental sobre a homossexualidade que integra já sexo/gênero (um *terceiro sexo*). É o início daquilo que João Manuel Oliveira chama de “*perspetivas essencialistas*”, isto é, a ideia de que “a sexualidade é assumida como sendo uma essência que define um sujeito e é essa característica específica que o indivíduo deve reprimir, descobrir, negar ou assumir (...)” (Oliveira, 2010: 21).

Enquanto que, no período medieval, o comportamento homossexual seria algo que *qualquer um/a* poderia cometer se não se autovigiasses moralmente, agora a homossexualidade torna-se algo que *um grupo de pessoas* tem intrinsecamente o desejo de fazer, parte coextensível e indissociável da sua identidade e da sua existência corporal e humana, tendo uma origem biológica. De realçar que nesse período em particular, não existia uma ideia de indivíduo detentor de uma *identidade* autónoma, esperando-se dos sujeitos nada mais senão a sua submissão ao interesse da estrutura e do coletivo, é a modernidade que inaugura a noção de “sujeito” (Stoer & Magalhães, 2005). Como explica Sedgwick (1990; 2007), passa-se de uma *visão universalista* para uma *visão minorizante*:

“(...) a sexualidade do mesmo sexo como uma função de atos genitais isolados e proibidos (atos aos quais, nessa visão, qualquer um estaria sujeito, se não mantivesse controle sobre seus apetites em geral) e passa a vê-la como uma função de definições estáveis de identidade (de tal modo que a estrutura da personalidade de alguém pode marcá-lo como homossexual mesmo na ausência de qualquer actividade genital)” (Sedgwick, 2007: 42).

É preciso compreender que, este conjunto de médicos estava genuinamente interessado em modificar a atitude social sobre os homossexuais. Pareciam fazê-lo com intenções emancipatórias apelando à tolerância social, por exemplo: ao demonstrar que o desejo por pessoas do mesmo sexo é, ele próprio, tal como (alegadamente) o desejo heterossexual, fruto da natureza (i.e., uma condição psíquica), não haveria fundamento numa lei que descreve e pune a sodomia como “*antinatura*”. A homossexualidade seria assim “natural” e seria, no mínimo, um engodo pessoas homossexuais serem responsabilizadas moralmente por um desejo que não resulta das suas escolhas lineares ou aleatórias, assim como não haveria o risco de, de repente, “toda a gente

«virar» homossexual e o mundo acabar” já que (alegadamente) a “natureza” não se trairia a si mesma. Desse modo, as relações afetivas e/ou sexuais consensuais entre pessoas adultas, livres e responsáveis, estariam confinadas ao universo privado, estando salvaguardadas pelo direito individual de cada um/a à esfera íntima e privada, não devendo ser motivo de intervenção estatal (proibitiva e/ou punitiva). Abre-se um caminho para interpretar a “orientação homossexual” como uma característica legítima da sexualidade humana.

A partir daí mais estudos e propostas de correção surgirão: desde estudos comparativos com gêmeos monozigóticos e heterozigóticos, até a experiências hormonais com homens homossexuais em campos de concentração; desde as primeiras tentativas psicanalíticas de explicação da homossexualidade às mãos de Freud como resultado de um Complexo de Édipo “mal resolvido”, até reapropriações psicanalíticas sobre o seu trabalho por alguns/mas dos/as seus/suas seguidores/as que a popularizaram como o resultado de um trauma familiar ou de um abuso sexual – teses que conhecem grande densidade nos anos 50 e serão reapropriadas por discursos religiosos que propõem “terapias de reorientação”, também conhecidas como “curas gays”; desde buscas incessantes por um “gene gay”, já nos anos 90, por Simon Le Vay inserindo-se este tipo de pesquisas em vastas linhas de investigação “pro-LGBT” que procuram a origem da homossexualidade num qualquer dispositivo biontológico (hormonal, cromossômico, neural, etc.), até a própria leitura contemporânea da homossexualidade em termos evolutivos, muitas vezes argumentando-se como a homossexualidade desempenharia, contrariamente a certos discursos homofóbicos, uma “vantagem” (Carneiro, 2009; Moita, 2001; Weeks, 2016)

Há que destacar aqui a vasta influência da Psicanálise de Sigmund Freud e os estudos pioneiros de Alfred Kinsey considerado por muitos/as, o “Pai da Sexologia” (Kinsey, Pomeroy & Martin, 1972). As perspectivas de Freud contribuíram drasticamente para uma das primeiras e mais famosas explicações da homossexualidade como o resultado de um Complexo de Édipo fracassado, produzindo assim a ideia da homossexualidade (masculina) como a ausência de pai ou, em casos mais graves, o resultado de um qualquer trauma familiar. A posição de Freud sobre a homossexualidade tende a ser considerada dúbia, podendo as suas teorias serem invocadas, quer para atacar, quer para defender a legitimidade da homossexualidade. Defende-se aqui que as interpretações errôneas se deveram mais aos seus seguidores, como a sua filha, Ana Freud, e menos ao próprio Freud. Na verdade, uma leitura sobre a forma como Freud discorre sobre homossexualidade (que ele chama de “inversão sexual”) nos “Três Ensaio sobre a Sexualidade” (1981) claramente demonstra a minuciosa neutralidade de Freud, descrevendo a homossexualidade com uma precisão invulgar e bastante asséptica para a época.

Alfred Kinsey merece também destaque aqui pelo pioneirismo dos seus estudos. Em relação à questão da orientação sexual, Kinsey foi pioneiro em dois sentidos: em primeiro lugar, ao elaborar os primeiros estudos estatísticos sobre o comportamento homossexual (masculino e depois feminino), chegou à conclusão que, quer em homens, quer em mulheres, a homossexualidade era mais comum do que se pensava, ajudando a desmistificar a ideia de que esta seria apenas um fenómeno residual da sociedade (Aboim, 2010). Em segundo lugar, Kinsey foi pioneiro por desvirtuar a ideia de que só existiam “heterossexuais” e “homossexuais” organizando uma escala de 0 a 6 para avaliar a orientação sexual dos sujeitos, que contemplava as próprias possibilidades bissexuais e que recebeu o seu próprio nome: “escala de Kinsey” (cf. Kinsey, Pomeroy & Martin, 1972), que vai sendo melhorada posteriormente.

Ainda assim, este discurso vai ser abafado pelo discurso hegemónico da classe médica, que vai continuar a tratar a homossexualidade como uma espécie de “doença”. Em 1889, Richard von Krafft-Ebbing integra a homossexualidade no seu famoso livro “Psychopathia Sexualis” como uma “psicopatia”, popularizando o termo na comunidade médica, e em 1889, Havelock Ellis segue-lhe o exemplo e vai sendo neste registo que surgirá nos manuais sexológicos da altura, ao lado de outros “desvios” sexuais (Cascais, 2004; Moita, 2001; Oliveira, 2010).

Na verdade, as posições sobre a homossexualidade vão, ao longo dos tempos, dividir os profissionais de saúde mental entre aqueles que, muitas vezes, contactando com as realidades dos homossexuais, passam a encará-la cada vez mais como uma forma legítima de sexualidade e aqueles que procuram manter o *status quo* da homossexualidade como um distúrbio psicológico, posição que vai continuar até à década de 50 nos EUA onde, pela primeira vez, se assiste a inclusão da homossexualidade como um “desvio sexual” envolvendo “comportamento patológico” na categoria de “distúrbios sociopáticos da personalidade” na primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-I) em 1957 (Moita, 2001).

Em muitos contextos, em que os regimes políticos funcionavam sobre a forma de “ditaduras” – de “esquerda” (Cuba, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), mas sobretudo de “direita” (Alemanha, Brasil, Espanha, Itália, Portugal) – os homossexuais eram geralmente uma das primeiras minorias a serem perseguidas, não reunindo nem apoio social ou político para a mudança do seu estatuto, nem solidariedade ou coligações com outros grupos que entretanto se afirmavam, como as mulheres ou as pessoas negras (Carneiro, 2009).

Do ponto de vista social, desejos, identidades e relações homossexuais, assim como comportamentos ou identidades de género fora do padrão, eram considerados socialmente inaceitáveis. Um clima de grande hostilidade, estigma, violência e perseguição, paredes-meias com silenciamento e invisibilidade, obrigava a pessoas com orientações não-heterossexuais a uma

cultura hipócrita de discrição, muitas vezes vivendo a experiência da sua sexualidade de modo profundamente marginal (ou não a vivendo de todo), ou submetendo-se a casamento forçados de aparência heterossexual. Quando alguém descobria que outra pessoa era homossexual, esta era imediatamente ostracizada e, em alguns casos, vítima de violência verbal e física aberta cuja oposição a essa mesma violência seria vista como cumplicidade, parecendo subscrever um comportamento imoral ou ilegal, ou sendo caracterizada como “homossexual” ela própria, sofrendo a punição que convinha a essa suposição (Almeida, 2010; Bastos, 1997; Correia, 2017).

A perseguição a homens e mulheres homo e bissexuais conheceu o seu período mais sangrento durante o Holocausto. Tendo em mente um projeto eugenista em que nacionalidade, “raça”, género e sexualidade são organizados disciplinarmente ao serviço da produção e perpetuação da “raça superior” ariana, a ideologia de extrema-direita nazi de Adolf Hitler irá perseguir e encarcerar homens homo e bissexuais. Uma vez nos campos de concentração, estes eram marcados com um “triângulo rosa” e sujeitos a violências de todos os tipos, que iam desde de experiências de “reorientação sexual” que passavam pela tomada forçada de hormonas até violações coletivas.

A abjeção era tal que, dentro dos campos, os homossexuais raramente reuniam a solidariedade dos outros grupos e, fora deles, raramente são lembrados como vítimas do Holocausto, reservando ao grupo dos judeus o estatuto de vítimas-mor. Para as lésbicas, estaria reservado o “triângulo negro”, geralmente atribuído às pessoas “antissociais”, o que, curiosamente, revela não só o estatuto dessexualizado da homossexualidade feminina, como a obsessão de Hitler com homens homossexuais ao ponto de os particularizar enquanto grupo. Em Portugal, como explicam várias autoras (Almeida, 2010; Bastos, 1997; Correia, 2017), o cenário é semelhante com a perseguição e encarceramento de homossexuais em mitras durante o período da ditadura salazarista.

Nos anos 60, vive-se um clima de grande efervescência social e cultural nos EUA cujo mote é a contestação às estruturas sociais tidas como conservadoras. O movimento dos direitos civis dos/as negros/as, os movimentos de contracultura e as manifestações contra a Guerra do Vietname contribuíram para uma atmosfera de libertação. É nesse contexto que perspetivas de questionamento da homossexualidade como “doença” vão adquirir força num embate que acontece dentro de várias correntes do discurso médico, mas também entre outras áreas científicas não-*mainstream* que têm no seu cerne o questionamento dos modelos normativos de

“norma” e “desvio” como, por exemplo, a Escola de Chicago, a Psicologia Social e a Sociologia do Desvio (Becker, 1966)<sup>35</sup>.

Muitas perspetivas vão questionar a homossexualidade como uma “doença” percebendo que a sua patologização correspondeu mais a critérios de índole moral e religiosa do que a uma racionalidade científica, em viés patente, por exemplo, na mobilização de conceitos como “aberração”, “desvio” ou “perversão”, muitas vezes utilizados de modo contingente. Ao invés de ser neutral (e.g., limitando-se, por exemplo, a descrever asseticamente os desejos das pessoas homossexuais e a aceitar essa diferença ou diversidade), sem auscultar os próprios sujeitos, a ciência vai impor uma visão patológica da homossexualidade que correspondeu aos desígnios da moralidade cristã, transferindo a noção de “pecado” (a ser expiado) para a noção de “doença” a ser “prevenida” ou “corrigida” (Moita, 2001).

A própria noção de “doença” parece funcionar mais como um mecanismo de controlo e de coerção do “corpo do homossexual”, deslegitimando inclusive qualquer tentativa de contestação, correspondendo mais a uma certa raiva contra os homossexuais, alimentando e alimentando-se do estigma, do que a racionalizações de ordem científica. A esse respeito importa destacar a relevância do artigo “The adjustment of the male overt homosexual” onde a psicóloga Evelyn Hooker (1957) não só demonstra como os (homens) homossexuais podem ser tão socialmente ajustados como os heterossexuais, como desmonta algumas falácias por detrás do discurso da patologização, por exemplo, se uma pessoa (cientista, médico, leigo, etc.) é heterossexual e não acha agradável relações homossexuais, vai simplesmente transferir a sua não-apetência para as relações homossexuais sem que isso corresponda a critérios de ordem científica.

As próprias terapias contra o desejo ou comportamento homossexual vão sendo desacreditadas quer pela sua ineficácia (e.g., no limite, atuavam só em termos de conduta sexual), quer pela sua crueldade (e.g., eletrochoques; lobotomização, castração química, internação forçada em manicómios), quer ainda pela sua hipocrisia moral (e.g., porque não corrigir comportamentos heterossexuais não-reprodutivos?), exercendo óbvios efeitos prescritivos e regulatórios com implicações em termos de liberdade individual, de escolha, corporal e sexual. Na verdade, a patologização contra a homossexualidade deve ser enquadrada numa ideologia eugénica que visa a normalização dos sujeitos sem que eles possam contestar (Carneiro, 2009).

---

<sup>35</sup> A razão pela qual essas reivindicações acontecem na Modernidade (e não, por exemplo, na Idade Média) pode ser atribuída a vários factores, nomeadamente a ascensão de formas de governo republicanas que assentavam (entre muitas outras coisas) no fim da interligação estado/igreja e na sua substituição por um Estado secular e laico, e num ideal iluminista de Constituição composto por direitos alienáveis de que todos/as são compostos e/ou valem, sem privilégios de qualquer ordem, ou até mesmo ao facto de na Modernidade se assistir a um aumento exponencial das populações mundiais, não sendo preciso reprimir a homossexualidade.



Todo este contexto de inquirição faz com que grupos de homossexuais se mobilizem com grande força pela despatologização. Passados cinco anos da homossexualidade ter entrado pela primeira vez no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais como um “distúrbio psicológico”, é retirada (em 1973), representando este um (primeiro) grande triunfo para a comunidade LGBT (Moita, 2001).

Em todo o caso, a “homossexualidade” vai deixando de ser menos concebida como uma “doença” e mais como uma “variação” da sexualidade, sendo a resposta que se dá a ela o estabelecimento de um modo como a sociedade lida com a “diferença sexual” (Carneiro, 2009). Gradualmente passa a ser o preconceito contra as pessoas homossexuais, i. e., a homofobia, a justificar-se (Borrillo, 2010). As próprias ciências psicológicas vão adotando aquilo que se chama um “modelo afirmativo” (Menezes & Costa, 1990; Moita, 2001), procurando, em vez de “corrigir” o comportamento homossexual, ajudar as pessoas LGBT na afirmação assertiva da sua identidade e no questionamento dos preconceitos, discriminações e violências que as impossibilitam de a ela aceder.

## **1.2. 2. Cidadania, direitos e orientação sexual: que ligações?**

É comum ouvir-se no discurso de coletivos, associações e grupos LGBT a reivindicação por uma “igualdade de direitos”, sendo esse um dos objetivos políticos mais comuns do ativismo/militância centrada na dimensão identitária da orientação sexual. Emprega-se a noção de “direitos”, quer em relação uma dimensão mais formal ou objetiva no âmbito do estado e da lei (e.g., o direito ao casamento civil), quer numa dimensão mais informal ou subjetiva em relação à identidade (e.g., o direito a “ser-se quem se é”), expressão ou dinâmica corporal e sexual (e.g., o direito à sexualidade), ou ainda relacionado com a própria humanidade dos indivíduos (e.g., o direito à vida). Ligada à ideia de direitos aparece quase, de forma siamesa, o conceito de “cidadania”, geralmente como uma espécie de “embalagem” que contém esses mesmos direitos (Gordon, Holland & Lahelma, 2000). Quando essa embalagem carece de alguns direitos, é como se a cidadania estivesse “incompleta” ou fosse “parcial”. Desse modo, restaria a esses grupos reivindicar por uma “cidadania plena” que à sua identidade sexual diz respeito, aparecendo geralmente a cidadania como uma “invocação” por oposição a um passado sistemático de opressão que só a igualdade de direitos viria simbólica e materialmente a colmatar (Carneiro & Menezes, 2007). Embora hoje essas interseções entre homossexualidade, direitos e cidadania tenha já sido objeto de uma ampla teorização – pode-se aqui nomear autores/as portugueses/as como Ana Cristina Santos (Santos, 2005; Santos, 2006; Santos, 2012; Santos, 2013a) ou Nuno



Carneiro (Carneiro & Menezes, 2006; Carneiro & Menezes, 2007; Carneiro, 2009), um foco nas perspectivas de cidadania relativas a jovens LGBT na escola está ainda por fazer.

A palavra “cidadania” é um daqueles vocábulos cuja solenidade dispensa a necessidade primeira de qualquer tipo de definição operacional para lhe conferir uma indiscutível e ampla incontestabilidade. Se alguém disser que a educação deve promover a cidadania, quem é que – da esquerda à direita – se lhe opõe? Porém, é precisamente quando se processa às tentativas de definição que a desejabilidade se depara com uma complexidade de semelhante intensidade já que toda a gente terá uma palavra a dizer sobre o que a cidadania é (ou não é), contribuindo assim para o seu estatuto cliché de conceito simultaneamente “polifónico” (Araújo, 2007), mas “contestado” (Menezes, 2007).

Nos discursos do senso comum pode ouvir-se falar de “cidadania” em vários contextos, em diferentes direções e com diversas intenções (Araújo, 2007; Menezes, 2007). Grupos de direita e conservadores podem destacá-la no âmbito do cumprimento restrito de deveres ao abrigo da lei e/ou do estado. Grupos de esquerda ou socialmente liberais podem enfatizá-la no que respeita à igualdade de direitos de grupos particulares que foram historicamente excluídos dela, reivindicando a sua plenitude, e dentro de cada grupo ainda, e de acordo com cada fração (conservadora, neoliberal, progressista, marxista), certas perspectivas, podem até entrar em colisão entre si. Como recorda Isabel Menezes:

«A cidadania constitui, nas últimas décadas, uma palavra com esse poder quase mítico de “purificação das paixões” e de “ordenação das acções” que Aristóteles atribuía à tragédia. Tal como a tragédia, evocar a cidadania – o que se viria a tornar recorrente nos discursos académicos, sociais e políticos desde a década de 80 do século XX – produz um ilusório consenso. Desde logo, porque a cidadania é um conceito não apenas polissémico, cujo conteúdo é diferencialmente resolvido por diversas tradições ideológicas, como em mutação, no sentido de que aquilo que é a cidadania está longe de estar resolvido ou “fechado”» (2007: 18).

Não obstante a constatação dessa complexidade, necessita-se de alguma definição operacional que impossibilite que ela seja tudo e, ao mesmo tempo, nada. Ora, assumindo-se desde logo uma perspectiva mais minimalista, na maior parte das teorizações sobre “cidadania” (McLaughlin, 1992), parece existir um denominador comum que a sua definição etimológica desde logo denuncia: cidadania provém do latim “civis”, termo que se referia ao residente da cidade (“o cidadão”) nas antigas Cidades-Estado gregas, sendo nesse contexto que tem a sua primeira aparição. Cidadania seria assim o estatuto daqueles homens livres que habitam e participam ativamente, ao nível das decisões políticas ou negócios, e nomeadamente a partir do voto, nos

assuntos da “pólis” (que é, como quem diz, da política) excluindo-se desde logo as mulheres, os escravos e os metecos (Tristan, 2009).

Nos termos acima assinalados, cidadania parece referir-se, desde logo, a um sujeito, uma entidade, um ser humano (significando que só seres com consciência podem ser “cidadãos”); a uma estrutura mais ampla (a cidade, o estado, a lei) e à ligação entre ambos. Em jeito de síntese, remete-se desde já para alguns elementos definitórios sobre o conceito: (i) a existência de um indivíduo singular (neste caso, um ser humano); ii) a existência de uma estrutura mais ampla que influencia as condições materiais desse mesmo indivíduo (neste caso, a pólis, mas poderia ser uma comunidade, os estados-nação, etc.); e (iii) a ligação ou relação que os interliga, neste caso, sobre a forma de voto e participação ativa por parte desse mesmo sujeito, mas poderia ser sobre outra forma (e. g., pertença, imposição da estrutura, etc.), inclusive de não-voto ou não-participação.

A estes três elementos definitórios, vislumbráveis a partir de uma noção minimalista clássica, assomam-se mais tarde outras noções e problemáticas. É a partir das “teorias do contrato social” que a cidadania se vai tornar particularmente sincronizada com o ideal de formação dos estados-nação modernos (Gordon, Holland & Lahelma, 2000). Este conjunto de teorias, difundidas ao longo dos séculos XV, XVI, XVII e XVIII, começam por situar um certo “estado de natureza”, mais ou menos libertário, no qual as ações do indivíduo seriam pautadas, ora pela sua consciência, ora até por um certo primitivismo, que foi sendo substituído pela necessidade da ordem política de uma sociedade, de um governo e de um estado (Pateman, 1988)<sup>36</sup>.

Um dos mais importantes autores a influenciar os debates sobre cidadania é, sem dúvida, Thomas Humphrey Marshall. No seu icónico trabalho, “Citizenship and Social Class” (1950), Marshall analisa a vida política da Inglaterra nas últimas décadas, manifestando alguma preocupação com a relação tensa entre as desigualdades enfrentadas pela classe trabalhadora

---

<sup>36</sup> Dentro destas teorias podem distinguir-se duas grandes perspetivas clássicas: a *perspetiva liberal* que tem em Thomas Robbes e John Locke os seus maiores percursos e a *perspetiva do republicanismo cívico* fortemente associada a Jean-Jacques Rousseau. Na perspetiva liberal, os seres humanos nascem livres e iguais, são portadores/as de direitos inalienáveis, e o papel do Estado seria o de proteger esses direitos. Como explica Araújo (2007: 88), é uma perspetiva que tem subjacente a “(...) formação de uma sociedade civil, nos seus direitos, a capacidade de qualquer um formar acordos ou estabelecer qualquer tipo de relações, assumindo ainda que o indivíduo é dono de si mesmo e não é pertença de nenhum senhor.” Na visão do republicanismo cívico, acentua-se a construção de um bem comum, a criação de uma comunidade política e a sua participação conjunta nela com base na visão que “ser cidadão” implica transcender interesses particulares de indivíduo ou do seu grupo mais próximo. Como explica Araújo (2007), enquanto que a visão liberal acentua a liberdade e autonomia individuais perante os constrangimentos do Estado, a visão do “republicanismo cívico” acentua a comunidade política perante os interesses individuais. Estas perspetivas emergem num contexto onde era preciso dar resposta à ascensão do capitalismo industrial, mas existem versões de cidadania que emergem associadas a outra realidade nomeadamente a formação dos estados-nação. Nesse sentido, a cidadania seria pensada em termos de valores, formação do carácter, qualificações morais e éticas (“bons” ou “maus” cidadãos).

masculina inglesa, a sustentabilidade do Estado-providência e a inevitabilidade do capitalismo selvagem. Definindo “cidadania” como “(...) um estado naqueles que são membros plenos de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o estado são iguais em relação a direitos e deveres no qual esse estado é endereçado” (Marshall, 1950: 28-29), Marshall propõe uma análise do seu desenvolvimento evolutivo ao longo de diferentes gerações, assentes em três conjuntos de direitos:

- i) correspondentes ao século XVIII, os direitos legais-civis relacionados com a liberdade individual e com a propriedade privada;
- ii) correspondentes ao século XIX, os direitos políticos que tem no direito de voto o seu maior *ex libris*;
- iii) correspondentes ao século XX, os direitos sociais relacionados com o bem-estar social e económico, envolvendo não só o direito à assistência como o direito à saúde e à educação.

O seu pioneirismo residiu no facto de, ao chamar a atenção para um grupo em particular que, em detrimento das suas condições socioeconómicas – a classe trabalhadora masculina inglesa –, estaria excluído do próprio estatuto da cidadania supostamente garantida de modo universal a todos pelos estado-nação, acabando não só por denunciar como esse estatuto poderia contribuir para a legitimação das próprias desigualdades como por introduzir nos debates de cidadania essas mesmas problemáticas relacionadas com a “igualdade” (ou “desigualdade”), “exclusão” (ou “inclusão”), “justiça” (ou “injustiça”). Simultaneamente, através da noção de “direitos” – outro elemento definatório agora introduzido no conceito de cidadania –, e formulando, inclusive, uma primeira tipologia desses mesmos direitos (civis, políticos e sociais), acaba por oferecer uma resposta política através dos quais essa exclusão poderia ser colmatada e a igualdade almejada (Araújo, 2007).

Não obstante a sua incontestável influência, um conjunto de críticas tem-lhe, desde então, sido operacionalizado, desde da redução da noção de “cidadania” ao plano dos direitos “passivos” garantidos pelo estado-nação negligenciado, desde logo, a componente da ação, i. e., da participação (Carneiro, 2009), à eventual sobreposição conflitual entre direitos de diferentes grupos, desde a pouca ênfase na noção dos deveres, passando pelo esquecimento de outros grupos que, em detrimento das suas identidades (étnicas, género, sexuais, ...), foram excluídos da cidadania (Araújo, 2007; Pateman, 1988; Plummer, 2003).

Ao longo do século XIX e XX vão-se assistir a um conjunto de movimentações sociais desses diferentes grupos – as mulheres, as pessoas negras, as pessoas LGBT –, o que vai contribuir para uma amplificação dos debates sobre cidadania cobrindo as temáticas da identidade e da diferença (Carneiro, 2009; Touraine, 1998). Estes processos contribuirão, de modo contundente, para a emergência de um conjunto vasto de perspectivas teóricas e académicas centradas numa crítica aos modelos liberais de democracia em virtude de pensar as necessidades das minorias, sendo Iris Marion Young (1990) uma das autoras que mais tem contribuído para esse feito.

Todo o trabalho de Young deve ser lido como uma crítica aos modelos clássicos, liberais e deliberativos de democracia, naquilo que respeita à sua incapacidade de corresponder aos anseios de grupos minoritários por igualdade plena. Tais modelos clássicos, alicerçados numa ideia de justiça universalista (Rawls, 1971), cega e ignorante, acabam por direta ou indiretamente, privilegiar determinados grupos sociais impedindo paradoxalmente a construção de uma sociedade justa (Araújo, 2007). Os contributos de Young centram-se no alargamento de uma perspectiva de cidadania e direitos para uma “política da diferença” (Young, 1990), sendo crucial ser invocado quando se trata de direitos LGBT.

Qualquer discussão sobre a reivindicação de “cidadania” ou “direitos”, por e para as pessoas LGBT, tem que ter em conta a luta que muitas pessoas LGBT foram historicamente assumindo contra as constantes tentativas de *desumanização* (Carneiro & Menezes, 2007). A história da homossexualidade foi (e é) marcada por uma opressão clara, intensa e sistemática não só ao nível subjetivo das atitudes sociais, mas sobretudo ao nível mais objetivo da própria legislação. Até à década de 60, como se viu, era clara a existência de legislação que punia as relações sexuais consensuais entre pessoas adultas do mesmo sexo, mesmo na esfera privada, na maior parte dos países do norte-ocidental, com punições que iam desde aplicação de multas até à pena de morte, como ainda o é hoje em muitos países africanos, asiáticos e do Médio Oriente.

Fossem ou não homo- ou bissexuais, essa violência não deixava, pelo menos, de se fundamentar e produzir simbolicamente uma carga de abjeção sobre a identidade homossexual. Da Inquisição ao Holocausto, “ser LGBT” era ficar suscetível a uma constante desumanização, sendo o perfeito bode expiatório para os males das frustrações pessoais, do estado e da nação. O papel do “homossexual”, como tão bem lembra Mary McIntosh (1968) seria a purificação moral da sociedade. As pessoas deduziam sobre o que é “ser homossexual”, sem conhecimento de causa, e faziam alegações que, muitas vezes, contrastavam com as próprias vivências pessoais dos sujeitos. Oscilando entre a ridicularização e o ódio, esses discursos objetificadores, impediam

claramente a afirmação de um grupo que, estando estatisticamente em inferioridade numérica (“minoría”) e estruturalmente sem alianças, pouca margem de manobra detinha para mudar a sua condição.

Perante tal realidade, não admira que, gradualmente, os homossexuais (e muito particularmente homens homossexuais de classes mais altas e com forte capital cultural) comecem também a produzir *discurso* com recurso a estratégias, ora questionadoras, ora desafiadoras, a que Foucault (2011) chamou curiosamente de “zig-zag” e tendo como base interrogações do tipo: “como pode a sociedade culpar-me por um desejo que nem sequer escolhi? Como pode a sociedade dizer coisas a respeito da minha identidade sem me conhecer? Como pode a sociedade reprimir a minha sexualidade interferindo na minha liberdade corporal e de escolha quando ela não interfere com a liberdade de ninguém? Como pode a sociedade ser hipócrita e dizer que a única sexualidade aceitável é a reprodutiva quando a maior parte do sexo heterossexual não traz reprodução? Só porque são uma maioria? Fujo da norma, mas toda a gente foge a uma qualquer norma...”, e por aí fora. Por contraposição a séculos de opressão, sujeitos homossexuais passam a interrogar os discursos sobre eles, que é como quem diz, passam de “*objetos de discursos*” a “*sujeitos de palavra*” (Santos, 2006).

Pode-se rastrear a emergência gradual de um discurso “positivo” sobre a homossexualidade a partir de meados do século XVII, muito especificamente num conjunto de obras literárias pontuais, aparentemente escritas de modo isolado, através das quais homens (julga-se homossexuais) expunham, de modo explícito (mas inicialmente anónimo quanto à autoria), um conjunto de argumentos para uma melhor compreensão da homossexualidade. Como explica Cascais (2004), essas obras tanto podem focar uma “apologia ao amor grego”, o que muitas vezes alimentou uma ligação errónea entre “homossexualidade adulta” e “pederastia” – e essa invocação deve ser compreendida à luz da mitificação de um passado histórico em que a homossexualidade não era punida (pelo menos da forma avassaladora como no contexto da época) como uma projecção simbolicamente reversa para um futuro utópico – assim como um certo fascínio pelas culturas não-ocidentais, seguramente pelas possibilidades eróticas que representavam. Entre muitos nomes, pode-se dar como exemplo o absolutamente pioneiro Heinrich Hossli, sem esquecer obras eternas dos ícones Oscar Wilde ou Marcel Proust ou até a irreverência audaz quase “heterofóbica” de André Gide.

Também no plano mais político, podem-se assistir a algumas propostas jurídicas que visavam descriminalizar as relações homossexuais (ou, pelo menos, prever a sua não-inclusão como crime). Pode-se aqui destacar as reformas legais propostas por Jeremy Bentham, justificadas por um pensamento humanista secular de respeito à vida humana (do homossexual).

Todavia, em muitos casos, ou se tratava de sujeitos (relativamente) isolados, enunciando as suas perspectivas, ou de pessoas (aparentemente heterossexuais) que se sensibilizavam para aquilo que se pode chamar a “questão homossexual”. Não havia ainda um sentido coletivo de luta política que só mais tarde será desenvolvido.

Como explica Jagose (2005), ainda que se costume atribuir os primórdios do(s) movimento(s) LGBT organizados às primeiras organizações homofílicas clandestinas estadunidenses dos anos 50 (*Mattachine Society* e *Daughters of a Bilitis*, e antes delas à *Society for Human Rights*), pode-se identificar nos interesses médicos europeus do início do século XX, as primeiras tentativas de integrar uma compreensão da homossexualidade como uma característica legítima da sexualidade humana, aliás como aqui já foi anteriormente referido. Em 1897, Magnus Hirschfeld, por exemplo, tinha organizado um Comité Científico-Humanitário que, com o slogan “Justiça através da ciência”, se propunha a modificar a legislação alemã que punia criminalmente as relações homossexuais e a modificar as atitudes públicas sobre os homossexuais. Absolutamente pioneiro foi Karl Heinrich Ulrichs que, em 1870, publicou um livro intitulado “Araxes: um Apelo à Libertação do Uraniano das Leis Penais” onde se denota o desejo de emancipação política das pessoas homossexuais (“uranianos”), empregando pela primeira vez a noção de cidadania e direitos (Moita, 2001). Nele pode-se ler-se:

“O Uraniano é também uma pessoa. Também tem, por isso, direitos inalienáveis. A sua orientação sexual é um direito estabelecido por natureza. Os legisladores não têm direito de vetar a natureza; de perseguir a natureza no curso da sua obra; de torturar seres vivos por serem sujeitos às forças que a natureza lhes deu. O Uraniano é também um cidadão. Também tem, por isso, direitos civis; e correspondendo a esses mesmos direitos, o Estado tem certos deveres a cumprir. O Estado não tem o direito de agir por despeito ou simplesmente por gostar de perseguir. O Estado não está autorizado, como no passado, a tratar os Uranianos como entidades fora do âmbito da Lei. De facto, os legisladores têm o direito de fazer passar leis contendo certas expressões de conduta Uraniana, tal como estão empossados para legislar sobre o comportamento de todos os cidadãos.”<sup>37</sup>

As expressões mais organizadas, sistemáticas e coletivas dessa luta dão-se, de facto, através da constituição de pequenos grupos clandestinos de homossexuais nas grandes cidades norte-americanas durante a década de 50. Na obra “*Queer Theory: an Introduction*”, Annamarie Jagose (2005) elabora talvez uma das génese mais interessantes sobre o movimento político dos homossexuais. Segundo Jagose, é possível distinguir duas estilísticas de movimentos que nutrem,

---

<sup>37</sup> <https://waltersilvablog.wordpress.com/2014/03/01/as-origens-do-movimento-lgbt/> (acedido em 09/07/2018).

simultaneamente, pontos de rutura e pontos de interligação: o movimento homofílico e o movimento de libertação gay.

Segundo Jagose, o movimento homofílico tem a sua emergência na Europa, e mais concretamente na Alemanha dos anos 50. Esse movimento procurou promover a transformação pública dos discursos e das atitudes sobre os homossexuais e a homossexualidade através de reformas políticas e programas educacionais, e, em certos casos, descriminalizar as relações homossexuais. Segue uma linha mais *assimilacionista* procurando dar a entender à “sociedade heterossexual” que os homossexuais são pessoas “normais” como qualquer outra. Tende a encarar a homossexualidade como um fenómeno natural (isto é, biológico), adotando assim uma compreensão mais essencialista e cristalizada sobre a identidade homossexual. Ideologicamente, absorve muito das estratégias socialistas e comunistas da altura, respondendo como uma identidade coletiva, um grupo minoritário oprimido pela cultura dominante.

As suas estratégias, além de influência política (*lobbying*), são a partilha de experiências pessoais em pequenos grupos (*sharing*) que funcionam de forma anónima (e em muitos casos, clandestina) com vista à promoção da consciência política (*awareness*) e empoderamento (*empowerment*), assim como a circulação de informação sobre homossexualidade. O seu homólogo feminino (isto é, dirigido e constituído por mulheres lésbicas ou bissexuais) chama-se “*Daughters of Bilitis*”. Uma das estratégias políticas mais invocadas por este movimento é a promoção do *coming-out* (“sair do armário”, isto é, assumir publicamente a sua própria homo ou bissexualidade). Contra os discursos estigmatizantes e estereotipados através dos quais os homossexuais eram/são invocados e, simultaneamente, desumanizados, assumir a homossexualidade significaria revelar a “verdade” a partir da sua própria humanização como um ato transformativo contra a vergonha. Como resume brilhantemente Bourdieu:

“A forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, feridos de um estigma que, diferentemente da cor de pele ou da feminidade, pode ser escondido (ou exibido), impõem-se através de actos colectivos de categorização que fazem existir diferenças significativas, negativamente marcadas, e por meio destas, grupos, categorias sociais estigmatizadas. Como em certas espécies de racismo, toma neste caso a forma de uma denegação de existência pública, visível. A opressão como “invisibilidade” traduz-se por uma recusa da existência legítima, pública, quer dizer conhecida e reconhecida, nomeadamente pelo direito, e por uma estigmatização que nunca se mostra tão claramente como quando o movimento reivindica a visibilidade. É então explicitamente chamado a essa “discrição” ou a essa dissimulação que no comum das circunstâncias é obrigado a impor-se.” (1999: 101).



Por sua vez, o movimento de libertação gay costuma estar associado aos motins de Stonewall que são considerados o momento catalisador do movimento LGBT moderno. Conta a história que, a 28 de Junho de 1969, grupos de homens e mulheres não-heterossexuais, frequentadores/as do bar “Stonewall Inn” em Nova Iorque, se opuseram às tradicionais rusgas policiais a bares gays, acabando espontaneamente por realizar, com a ajuda da população local, um motim de vários dias que a polícia não conseguiu travar. Os motins de Stonewall devem ser analisados, por um lado, num contexto mais amplo de efervescência política no qual o movimento dos direitos civis das pessoas negras, os movimentos contraculturais estadunidenses (hippies, pacifistas, ambientalistas, etc.) e as manifestações contra a Guerra do Vietname – cujo elo comum era a luta contra as injustiças e a promoção de uma maior liberdade social – favorecem um clima de maior abertura e tolerância social, e, por outro lado, como tendo uma forte vinculação à noção de “cultura” ou “comunidade” gay” onde os “bares” assumiam uma componente de quase instituição política para homossexuais<sup>38</sup>.

Como explica Carneiro (2009), na década de 70, na Europa, também se assistiam a movimentos desse tipo, nomeadamente em França com a “Gay Liberation Front” e com a “Front Homosexuel d'Action Révolutionnaire”. Em boa verdade, este movimento de libertação gay muitas vezes se condensou posteriormente em outros movimentos tidos como mais radicais como, por exemplo, a *Queer Nation* conhecida pelas suas tácticas confrontacionais, *slogans*, práticas de “outing” e até estratégias performativas de “heterofobia” simulada (como o seu Manifesto: <http://www.historyisaweapon.com/defcon1/queernation.html>).

Há aspetos semelhantes entre o movimento homofílico e o movimento de libertação gay (e.g., ambos não deixam de conceber, a certo nível, uma certa noção de uma “identidade homossexual” como dispositivo de enunciação e representação e política, i. e., “política da identidade”, nem abdicavam de partilhar uma conceção de mundo baseada no modelo binário “homo/hetero”, “maioria/minoria”). Uma das grandes diferenças é, contudo, ao nível da expressividade: enquanto os movimentos homofílicos apostavam numa enunciação mais “discreta”, mais moderada, de aproximação a “setores heterossexuais” – “igualdade” aqui deve ser entendida sobretudo como uma tentativa de “normalização” visando a “aceitação” ou, quanto

---

<sup>38</sup> Importa ressaltar que estas perspetivas identitárias são contemporâneas da emergência de uma espécie de “cultura homossexual (masculina)” que se vai afirmando durante todo o século XX nas principais cidades dos EUA (e em outras grandes cidades do resto do mundo), muitas vezes resultantes da exclusão direta ou indireta, de homens homossexuais das suas zonas habitacionais (ou até mesmo da expulsão de casa por familiares) ou da mera preferência pelas cidades para frequentar ou morar por vários fatores, em particular a possibilidade de anonimato, maior liberdade associada a menos discriminação e maior número de oportunidades afetivas e/ou sexuais. A “identidade homossexual” assume um carácter não só biontológico, mas também cultural em que a condição da “identidade sexual” resultante da “orientação sexual” pode lugar a uma “identidade cultural”, “comunidade” ou “minoria”: um grupo de pessoas que partilha o mesmo desejo e identificação (Duby, 1998; Moita, 2001; Naphy, 2006).



muito, a tolerância social, sendo discutível se realmente mudavam alguma coisa ou apenas certos nichos –, o movimento de liberação gay, pela sua natureza, atuava de modo mais efusivo, fazendo uma certa rutura com essa mesma descrição e apostado numa subversão mais radical das (hetero)normas sociais no qual a expressão sarcasticamente provocatória de “orgulho gay” parece ser disso evidência – ou seja: numa “política da diferença” (Young, 1990).

Não se pode deixar de chamar a atenção que esta apresentação binária entre os dois movimentos – as organizações homofílicas e a liberaçãoistas – é muito mais imaginada do que real, não dando conta da sua complexidade, an medida em que existem diferentes pontos de intersecção e de rutura entre eles, diferenças geográficas e desfasamentos entre idiossincrasias individuais e interesses coletivos, sendo talvez o mais correto se falar em “movimento de movimentos” (Carneiro, 2009: 66).

Na década de 80, esses movimentos sofreram um *backlash*. A crise epidémica do HIV e da sida – que, pelo menos numa primeira fase, foi diagnosticada em muitos homens que tinham relações afetivas-sexuais com outros homens, vitimizand-os mortalmente, ao ponto de passar a ser conhecida como “doença gay” – afetou as dinâmicas destas organizações, numa altura em particular em que o movimento começara a conhecer alguma visibilidade. Como explica Carneiro (2009), a catástrofe da sida veio a amplificar o estigma sobre as identidades homossexuais, representando um retrocesso às liberdades sexuais ainda pueris até aí alcançadas. Ao forte estigma social contra homossexuais (especificamente homens), assoma-se outro motivo de abjeção: uma doença que começou por atingir este grupo em particular, apontada como uma consequência que deriva do seu comportamento de “promiscuidade” e do seu “estilo de vida”, algo a que muitos grupos religiosos interpretavam como um “castigo divino contra os homossexuais” (Cascais, 2006).

Uma análise mais aprofundada, contudo, revela que o impacto da doença teve um efeito social paradoxal: se, por um lado, apetrechou o discurso homofóbico de novos argumentos antigays, por outro lado, contribui para reunir uma maior solidariedade social em torno dos homossexuais adensada, inclusive, com a hipocrisia homofóbica sobre a doença (Cascais, 2006). Em termos políticos, os efeitos diretos e indiretos da epidemia acabaram por redirecionalizar as coordenadas seguintes do movimento LGBT: a exposição da fragilidade das relações entre pessoas do mesmo sexo (estáveis e monogâmicas) contribuiu para que uma das reivindicações centrais a partir dos anos 90 passasse a residir no reconhecimento estatal dessas mesmas relações, sobretudo ao nível dos direitos garantidos, em igualdade de circunstâncias com as relações entre pessoas de sexo diferente. Como explica Cascais,

“(…) a epidemia contribuiu para precipitar uma deslocação fundamental: de uma estratégia de luta pela cidadania sexual centrada na reivindicação de direitos respeitantes à conduta prática (direitos à actividade sexual, ao prazer, ao corpo) e à identidade (direitos à autodefinição, à expressão, à auto-realização) para uma estratégia de luta pela cidadania sexual que enfatiza os direitos respeitantes à relação (direitos ao consentimento, à livre escolha, ao reconhecimento institucional da relação, como a união de facto e o casamento, e direitos conexos, como o acesso à procriação medicamente assistida e à adopção).” (2006: 120).

A organização política das lésbicas e dos gays vai-se sofisticando ao longo das décadas integrando uma enorme complexidade, densificada ainda mais por diferenças geográficas quando o modelo estadunidense de ativismo se vai importando para as realidades culturais e sociais de outras regiões e países do mundo (Carneiro, 2009). Não se pode deixar de referir que à medida que se assiste à emergência destes movimentos, também se assiste a uma contraposição conservadora aos mesmos, importando acrescentar que este “discurso de reação” por parte de grupos LGBT procurou ser, sobretudo, uma tentativa de combate ao estigma e à desmistificação de estereótipos, nunca assumindo uma componente revanchista (i.e., “heterofóbica”). “Orgulho gay”, por exemplo, parece ser uma reapropriação irónica das tentativas de *shaming* que homossexuais sofrem, direta ou indiretamente, numa sociedade homofóbica e heteronormativa, e menos uma imposição ao outro de uma homossexualidade única, exclusiva e perfeita.

Em todo o caso, ao longo da década de 1990 passa a ser mais visível e ativo uma forma de ativismo assimilacionista, muito concentrado nas modificações legais no sentido de “igualdade” e para o qual o discurso da cidadania e dos direitos se revela profundamente crucial (Bell & Binnie, 2000; Phelan, 2001). No que respeita aos direitos LGBT, Davina Cooper (2006) refere três aspetos inter-relacionados no âmbito da cidadania sexual: a atribuição legal de direitos e responsabilidades, a aquisição de estatuto e de reconhecimento social e a incorporação dentro da sociedade como membros de pleno direito.

Nesse sentido, os direitos de pessoas LGBT passam a inscrever-se dentro de reivindicações por “direitos humanos” e “direitos sexuais” (Santos, 2005; Santos, 2013a). A história dos direitos humanos detém um longo percurso histórico que vai desde de preocupações manifestas com diversas injustiças em diferentes civilizações (e.g., liberdade de religião, abolição da escravatura), passando pela teorização cristã sobre a dignidade moral e os “direitos naturais” (prevalecentes sobre o direito laico), sendo com a Modernidade ocidental e a afirmação progressiva da individualidade que os direitos humanos adquirem alguma textura (Žižek, 2009).

Ao longo do tempo, várias organizações internacionais vão emitir declarações que versam, direta ou indiretamente, sobre os direitos humanos: Declaração de Independência dos Estados

Unidos (1776) ou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) na França. Uma das mais importantes declarações dos direitos humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em França a 10 de dezembro de 1948 no contexto das atrocidades provocadas pela II Guerra Mundial.

Ainda assim, existem várias problemáticas em relação aos direitos humanos a vários níveis, quer em relação à eficácia do seu cumprimento e quem a faz cumprir, quer em relação à sua subjetividade, por exemplo, o direito à vida tende a ser considerado um direito humano básico, mas existem estados que, ainda que aleguem cumprir os direitos humanos, continuam a ter a pena de morte como penalização. Slavoj Žižek (2009), por exemplo, refere que, muitas vezes, sobre o argumento dos direitos humanos, estados procuram intervencionar militar e economicamente sobre outros estados.

Esses paradoxos são extensíveis aos direitos dos homossexuais. Em 1992, pela primeira vez, a Amnistia Internacional considera os “direitos dos homossexuais” como os “direitos humanos”, algo que hoje é reconhecido por uma boa parte das organizações internacionais (UNESCO, 2012). Ainda assim, vários estados continuam a proibir as relações homossexuais, muitas vezes com penalizações legais atentatórias à humanidade das pessoas. Algumas perspetivas contemporâneas, nomeadamente religiosas, continuam a fazer a separação entre a humanidade do sujeito homossexual (que, pelo menos em teoria, deve ser respeitada) e o seu comportamento sexual (que é “pecado”), ainda que essa separação seja, além de hipócrita, ténue, já que é precisamente pela dimensão da sua sexualidade (pelo seu desejo, pela sua sexualidade) que pessoas homossexuais são desumanizados/as (criminalizadas e mortas), muitas vezes nem importando o seu comportamento, bastando o reconhecimento da sua orientação sexual para serem violentados/as.

Já a noção de “direitos sexuais” é coextensiva à discussão que, a partir da década de 90, foi interseccionalizando “cidadania” e “sexualidade”, acabando por se refletir no desenvolvimento do conceito de “cidadania sexual” (Aggleton & Parker, 2010; Carneiro, 2009). As primeiras incursões sobre o conceito surgem no âmbito de trabalhos sociológicos de Diane Richardson (2000; 2015), Ken Plummer (2003) e Jeffrey Weeks (1998) sendo, porém, David Evans (1993) o primeiro a avançar com o termo “cidadania sexual” quando começa por discutir a sexualidade como fator de diferenciação ao nível dos direitos e responsabilidades em função da figura de um “bom cidadão” heterossexual, estendendo-se depois o conceito a outras áreas e disciplinas. Ainda assim, não se pode esquecer o pioneirismo da literatura feminista que tem teorizado a intimidade à luz dos enquadramentos legais dos direitos merecendo o trabalho de Carole Pateman aqui destaque (cf. Pateman, 1993).

A emergência do conceito nesse contexto relaciona-se, por um lado, com os desafios que os novos movimentos sociais (o movimento feminista e o movimento LGBT) colocavam às agendas políticas na esteira de transformações sociais evidentes no âmbito do género e da sexualidade – e as quais Giddens (1996) explica como um reflexo da própria democracia moderna, esclarecendo que as feministas e os homossexuais foram pioneiros – e, por outro lado, com o aparecimento de problemáticas novas no seio da sociedade como, por exemplo, a gravidez adolescente ou o HIV-Sida que obrigam uma maior atenção à sexualidade como tópico de discussão na esfera pública (Santos, Fonseca & Araújo, 2012).

A noção de “cidadania sexual” ou “direitos sexuais” pode ser dirigida a qualquer aspeto da sexualidade – é possível ouvir-se falar hoje relacionada com matérias tão vastas como os direitos dos/as trabalhadores/as do sexo, os direitos sexuais de pessoas com incapacidade mental e/ou física ou das relações poliamor. Mas o que são “direitos sexuais”? Do ponto de vista académico, uma das autoras que mais tentou clarificar a noção de “direitos sexuais” foi Diane Richardson (2000; 2015). Para Richardson, “direitos sexuais” são direitos que envolvem a dimensão da sexualidade e relacionam-se com:

- i) *direitos reclamados com base em “condutas sexuais”* nos quais se inclui o *direito a participar em atividades sexuais; o direito ao prazer e o direito à autodeterminação sexual (e reprodutiva);*
- ii) *direitos reclamados com base na identidade* nos quais se inclui o *direito à autodefinição e o direito à autoexpressão;*
- iii) *direitos reclamados com base em relacionamentos* nos quais se inclui o *direito a práticas consensuais em relacionamentos interpessoais, o direito à livre escolha do(s)/a(s) parceiro(s)/a(s) sexuais e o direito ao reconhecimento público dos relacionamentos sexuais.*

Esta enquadramento de Diane Richardson é bastante interessante, mas não é o único. Na verdade, a discussão do que são “direitos sexuais” vai se estendendo ao longo das décadas aparecendo na literatura agregada a outras como “saúde sexual”, “saúde reprodutiva” ou “direitos reprodutivos” com diferentes pontos de rutura e interligação entre eles (Aggleton & Parker, 2010). Do ponto de vista mais coletivo, e considerando eventos importantes para uma reconfiguração do que se entende por “direitos sexuais”, é imperativo referir a Conferência Internacional de População e Desenvolvimento no Cairo em 1994 onde se manifestou preocupações em relação à saúde sexual e SIDA. No 14º Congresso Mundial de Sexologia, a Associação Mundial adotou a

Declaração Universal de Direitos Sexuais que inclui 11 direitos sexuais: à liberdade sexual; à autonomia sexual, integridade sexual e segurança do corpo sexual; à privacidade sexual; à (justiça) equidade sexual; ao prazer sexual; à expressão sexual amorosa; à livre parceria amorosa; a fazer escolhas reprodutivas responsáveis; à informação baseada na investigação científica; a uma educação sexual compreensiva; e a cuidados de saúde sexuais. Como explicam Aggleton & Parker (2010), a construção histórica dos “direitos sexuais” não pode ficar dissociada nem da evolução da própria sexologia nem desconsiderar que a sexualidade é uma dimensão central da identidade pessoal e da dignidade humana, e que, consequentemente, os direitos sexuais são, também, direitos humanos.

Não se limitando a aspetos legais, os direitos de pessoas LGBT incluem discussões sobre leis que punem criminalmente as relações afetivas-sexuais de diversos modos (e. g., multa, prisão, pena de morte), igualdade na idade do consentimento, leis que reconhecem uniões (casamento, uniões civis, parcerias, domésticas, etc.), leis relacionadas com família e parentalidade (não-discriminação, afiliação, adoção, acesso a tecnologias reprodutivas como inseminação artificial e/ou maternidade de substituição), leis antidiscriminatórias relacionadas com vários contextos (emprego, casa, saúde, educação, etc.), assim como o agravamento de crimes de ódio, podendo ser gerais (i. e., baseadas na orientação sexual, inclusive heterossexual), ou particulares, o direito ao serviço militar, o direito a doar sangue, o direito de acesso a espaços (e. g., discotecas) e bens (e. g., comprar um bolo de casamento). No caso das pessoas *trans*, o acesso a cirurgia de redesignação sexual, terapia hormonal ou a casas de banho. No caso das pessoas intersexo, o direito a decidir sobre o seu corpo. Pode ainda incluir aspetos ligados à expressão da identidade (i.e., poder dizer a sua identidade sexual sem ser penalizado como no caso da “lei russa contra a propaganda gay”) ou o direito à reunião (i.e., o direito a reunir e a organizar marchas, algo que é vedado em certos países).

Em “A Lei do Desejo”, Ana Cristina Santos (2005) destaca, a nível regional, três instituições Europeias importantes na reconfiguração e consagração dos direitos LGBT como direitos humanos: o Conselho da Europa (CE), a União Europeia (UE) e Organização para a Segurança e Cooperação na Europa (OSCE) destacando a Recomendação 924/1981 do Conselho da Europa como pioneira nesse sentido. Em 2011, o Conselho de Direitos Humanos da ONU passa a sua primeira resolução reconhecendo os direitos LGBT como direitos humanos, apresentando um relatório da Comissão que relatava a violação dos direitos humanos de pessoas LGBT aos mais variados níveis, e sugerindo todos os países, que ainda não o tenham feito, a aprovar leis básicas de proteção. Os Princípios de Yogyakarta, lançados em 2007, são talvez um dos mais importantes documentos a considerar a orientação sexual e a identidade de género em

intersecção com os direitos humanos a um nível ainda mais completo. Pode-se aqui destacar aqui o direito à igualdade e à não discriminação (princípio 2), o direito à vida (princípio 4), o direito à educação (princípio 16) ou o direito à liberdade de opinião e expressão (princípio 19).

Contudo, também dentro da própria “comunidade” LGBT são perceptíveis críticas a esta noção de “cidadania homossexual” que inclui a problematização da entrada asséptica de sujeitos LGBT como valor de proteção nos estados-nação (Puar, 2007), a ênfase excessiva nos aspetos formais da lei e do estado, e, portanto, a restrição do ativismo a uma ação política meramente liberal (Bell & Binnie, 2000; Johnson, 2002; Phelan, 2001), ou dilemas relacionados com as novas hierarquias exclutórias que os novos discursos de inclusão acabam por promover, i. e., as hierarquias entre “boas cidadanias homossexuais” e “más cidadanias homossexuais” (Calling, 2015; Oliveira, 2014). O que estas perspetivas chamam a atenção, na verdade, é para a adoção e integração de ideais conservadores dentro da própria noção de cidadania e direitos LGBT, muitas vezes tendo como mote o conceito de “homonormatividade” que nada mais é a aplicação perigosa desses ideais heteronormativos às realidades e vidas LGBT (Duggan, 2004; Oliveira, 2014; Stryker, 2008).

Neste capítulo, explicou-se um pouco algumas perspetivas históricas sobre a opressão contra as homossexualidades. Iniciou-se com uma digressão conceptual necessária para uma compreensão do que se vai discutindo e termina-se com algumas questões relativas às cidadanias e direitos íntimos e sexuais, procurando-se agora focar as juventudes e a escola como um contexto educativo de relevo nesta tese.



## Capítulo 2. Aproximações ao objeto: discutindo intersecções entre juventude LGBT e escola

Até aqui viu-se como a história das homossexualidades tem sido atravessada por uma opressão legal e social objetiva, sendo negado às pessoas LGBT direitos fundamentais. Agora vai-se destacar o universo mais concreto da microfísica dos contextos: os dilemas e problemáticas relacionadas com os sujeitos juvenis, sobretudo no contexto educativo da escola. Uma das preocupações subjacentes a esta tese diz respeito às possibilidades de cidadania para (e de) jovens estudantes LGBT, o que implica, desde logo, reconhecer a sua existência e direitos. Ainda que na história da humanidade sempre tenham existido jovens com orientações e/ou em relações afetivas e/ou sexuais com pessoas do seu próprio sexo biológico – Savin-Williams & Cohen (2007) começam por recordar, a esse propósito, a pederastia grega como um dos exemplos mais evidentes de uma juventude homossexualizada – e que, em certo sentido, nem certos discursos mais conservadores nem a Psicologia tenham ignorado historicamente a intersecção entre adolescência e homossexualidade (Jones, 2013), só a partir da década de 80 é que se vai verificar um grande interesse académico pela juventude LGBT, passando a surgir um conjunto alargado de livros e artigos que, sobre o mote da ausência e da invisibilidade, vão começar a focar este segmento juvenil naquilo que são os seus *dilemas e problemáticas* (Almeida et al. 2009; Carneiro & Menezes, 2006b; Driver, 2004; Filax, 2006; Freitas, D’Augelli, Coimbra & Fontaine, 2016; Herdt, 1989; Miceli, 2002; Payne & Smith, 2018; Ramafedi, 1987; Russell & Horn, 2017; Savin-Williams, 1990).

### 2.1. Juventude LGBT: Dilemas e problemáticas

Escusado será dizer como essa literatura emerge sobretudo na Psicologia e, muito particularmente, na Psicologia do Desenvolvimento – o que não é de estranhar dado que tem sido a Psicologia a ciência histórica que detém o “monopólio da discursividade sobre a homossexualidade” (Cascais, 2004: 29). Ora, torná-la objeto de estudo e conhecimento implica reconhecer a sua existência, pelo que este interesse começa, desde logo, por desafiar discursos de uma certa “presunção heterossexual” dos/as jovens, que nega ou invisibiliza a homossexualidade ou a delega, ora para um plano de uma alegada “indecisão sexual”, baseado numa certa heteronormatividade social, ora para o domínio de uma possível “escolha” futura a ser vivida no âmbito restrito de uma sexualidade adulta e responsável (Miceli, 2002). Segundo Savin-Williams (2006: 49-50), as visões académicas da adolescência gay envolvem 4 períodos:



- i) a *década de 70 e 80* em que a adolescência gay vem a ser reconhecida como uma categoria distinta da “normal” adolescência como se a juventude gay fosse uma “espécie separada”;
- ii) a *década de 80 e 90* em que os adolescentes gays são caracterizados num *script* de sofrimento e suicídio e é suposto providenciar-lhes orientação àquilo que eles esperam das suas vidas;
- iii) o *fim da década de 2000* onde se assiste à possibilidade de se estar perante indivíduos adaptativos, resilientes e orgulhosos;
- iv) o *futuro*, em que se espera que “a adolescência gay não exista e os indivíduos atraídos pelo mesmo sexo sejam tão normais, nem melhores, nem piores, que os outros adolescentes” (Savin-Williams, 2006: 50).

Como sugere Miceli (2002), nesta literatura académica emergente sobre juventude LGBT, é possível vislumbrar dois conjuntos de perspetivas: o primeiro baseia-se em *modelos psicodesenvolvimentais de uma “identidade homossexual”*, que procuram explicar a constituição processual e gradual de uma identidade LG na sua intersecção, direta ou indireta, com condições de aceitação ou rejeição sociais mais amplas. Esta envolve, geralmente, uma descrição narrativa que vai desde das primeiras sensações de “ser diferente” na infância ou adolescência (e.g., brincadeiras, preferências, sociabilidades), sem noção ainda da diversidade sexual, até à assunção da sua (homos)sexualidade (e.g., “*coming out*”), o que pode incluir (ou não) a integração naquilo que vulgarmente se pode chamar “cultura gay” ou “comunidade LGBT” (Miceli, 2002).

Existem vários modelos desse tipo (cf. Cass, 1979; McCarn & Fassinger, 1996; Troiden, 1988). Não sendo o objetivo dissecar os modelos em pormenor, salienta-se apenas o facto de que, ainda que tenham sido objeto de crítica<sup>39</sup>, o pioneirismo destas escalas residiu na descrição que faziam dos problemas que (não todos/as, mas) muitos/as jovens LGBT passam no processo de autoconsciência da sua sexualidade não-normativa e que se pode resumir da seguinte forma: em primeiro lugar, o/a jovem LGBT nasce e cresce já numa e para uma sociedade que, por falta de

---

<sup>39</sup> Pode-se referir, a título de exemplo, (i) o facto destas escalas serem construídas sob um olhar de uma Psicologia masculina, branca, ocidental e de classe média (Nogueira & Oliveira, 2010), o que, como consequência, produzirão ideias monolíticas de uma “identidade homossexual”; (ii) uma certa indiferença na análise “sexo/género”, partindo invariavelmente de um pressuposto masculino; (iii) a desconsideração de possibilidade da identidade bissexual como legítima; (iv) uma compreensão da homossexualidade anexada à noção de identidade impossibilitando uma compreensão desta com base na atração ou comportamento, ou (v) aspetos metodológicos mais concretos relacionados, quer com a parca representatividade das amostras – o que produzirá resultados imparciais ou enviesados –, quer com a escolha dos métodos, muito centrados nas abordagens quantitativas o que explicará, em parte a ausência de etnografias sobre “culturas juvenis LGBT” (Miceli, 2002; Santos, 2013b).

conhecimento ou ignorância, ódio ou preconceito, ao mesmo tempo que espera que esse/a jovem seja, deva ser ou goste de ser tomado/a como heterossexual, nega a sua existência legítima e produz estereótipos negativos e generalizações grosseiras sobre identidades LGBT; em segundo lugar, a consciência do estigma, pelo não seguimento das expetativas sociais heteronormativas, e respetivos sentimentos de inferioridade adensados pela violência ativa circundante, podem levar à negação em distintos modos.

Pode verificar-se o recurso a diversos mecanismos de defesa, desde esconder ao máximo a sua identidade sexual (*passing*) ou procurar terapia para “mudar” ou “corrigir” a sua homossexualidade, ou até mesmo “forçar” relações heterossexuais até tornar-se compensatoriamente muito bom/boa numa determinada área procurando agradar sempre aos outros (o que pode implicar comprometer o desenvolvimento das suas capacidades interpessoais ou a exploração de outras). Em muitos casos, pode ocorrer “vidas duplas” (com amigos, família, colegas de trabalho) o que, devido às pressões, podem culminar em esgotamentos nervosos, não se podendo esquecer o papel acrescido da “masculinidade hegemónica” (Connell, 2005), em conjugação com outros processos de culpabilização de si, muitas vezes tratados como “homofobia internalizada” (Borrillo, 2010).

Tudo isto é adensado num clima de alguma hostilidade que, não raras vezes, remete o/a jovem LGBT ao silêncio e a percursos solitários de descoberta, vivendo com o medo angustiante que alguém descubra a sua sexualidade, medo esse que contribui para o frenesim nervoso em que o/a próprio/a jovem pode sentir viver. Há também a menção a resoluções mais pacíficas, como recolher informação sobre homossexualidade (e.g., internet, literatura científica) e/ou conhecer outros sujeitos LGBT (e.g., redes de apoio), mas menos exploradas (Cover, 2012; Freitas et al. 2016).

Aliado ao (ou dentro do) primeiro, o segundo conjunto de perspetivas centrar-se-á mais na descrição e exploração de aspetos relacionados com a vulnerabilidade psicossocial, saúde mental, e consequências de vitimização, decorrentes dessas mesmas condições (D’Augelli, 2002; Gibson, 1989; Herdt, 1989; Pilkington, D’ Augelli & Hershberger 2002; Savin-Williams, 1990; Rivers & D’ Augelli, 2001). Diferentemente das primeiras, estas perspetivas estão mais empenhadas em compreender, descrever e visibilizar os efeitos psicológicos de contextos e violências homofóbicas e heteronormativas nos/as jovens LGBT em termos de *consequências a curto e/ou longo prazo* assente na ideia de que, em traços gerais, a angústia e ansiedade decorrente de uma sexualidade não-normativa (ou “minoritária”), em conjugação com a exposição a discursos objetificadores (estereótipos, generalizações, etc.), pode conduzir a uma maior vulnerabilidade psicológica no sujeito, traduzindo-se em baixa autoestima, isolamento, depressão, *stress* pós-traumático, etc.

Pode ainda envolver, no seguimento destes quadros, *violência e ódio autoinfligido* que se reflete, por vezes, na incursão em comportamentos de risco (e.g., consumo excessivo de álcool e/ou outras drogas, intensa atividade sexual desprotegida, consequente infeção com doenças sexualmente transmissíveis, etc.) ou na externalização de ódio e violência contra outrem (e.g., raiva da sociedade), o que amplifica circularmente o seu estatuto de abjeção social. A automutilação, e sobretudo o suicídio (real ou tentado), aparecem aqui como as formas mais extremas deste processo, levando a que a juventude LGBT tenha três vezes mais tendência para o suicídio que os seus congéneres heterossexuais (cf. Gibson, 1989).

Toda essa vulnerabilidade atua em interação com o meio social podendo traduzir-se, na falta de suporte parental, que em casos extremos pode culminar em situações de expulsão de casa e consequente mendicância – vale lembrar que os/as jovens LGBT são uma das poucas minorias cujos pais, à partida, não partilham da sua identidade –, assim como a ausência de “modelos positivos” (e.g., nos *media*, política, etc.) ou, por desconhecimento, preconceito ou ódio, falta de apoio social das restantes instituições, sem sequer esquecer uma maior sujeição a ataques homofóbicos verbais e físicos (Rivers & D’Augelli, 2001). Em ambos os conjuntos, não é de ignorar aqui o carácter de uma certa vulnerabilidade atribuída à juventude LGBT como mais frágil em termos intrapsíquicos, mas também em termos da sua relação com fatores externos (e.g., autonomia) (Cover, 2012).

As preocupações políticas sobre a juventude LGBT integram-se nas formas mainstream de ativismo LGBT que, desde do início da sua atuação, revelavam ter preocupações com este setor específico, ainda que só a partir dos anos 2000 é que adquirem notoriedade. Uma das mais importantes e antigas organizações internacionais sobre os direitos da juventude LGBT escolarizada é a IGLYO (International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer & Intersex Youth and Student Organisation) fundada em 1984. Em 1999, assiste-se ao discurso de Carlos Hernández sobre a juventude lésbica e gay no subcomité dos direitos humanos da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa. Em 2006, é produzido um relatório da ILGA-Europe sobre a exclusão social da juventude LGBT (Takács, 2006). Mais recentemente, o Gabinete dos Direitos Humanos do Alto Comissariado das Nações Unidas emitiu em 2015 uma declaração intitulada “Discriminados/as e Feitos/as Vulneráveis: Jovens LGBT e Intersexo necessitam de Reconhecimento e Proteção dos seus Direitos – Dia Internacional contra a Homofobia, Bifobia e Transfobia” alertando para a problemática particular deste grupo e o próprio Conselho da Europa incluiu recentemente a não discriminação e a igualdade de oportunidades das crianças e jovens LGBT como uma área prioritária para a Estratégia pelos Direitos da Criança (2016-2021).

No caso português, muitas dessas preocupações com a juventude LGBT emergem no seio de setores associativos mais assimilacionistas como a ILGA-Portugal fundada em 1995, afiliada da ILGA-Europe. Existem algumas especificidades do ativismo LGBT em Portugal (Cascais, 2006; Vale de Almeida, 2010), mas, grosso modo, a tendência sempre foi seguir, direta ou indiretamente, alguns exemplos de sucesso de contextos anglo-saxónicos ou, quanto muito, europeus (Santos, 2005; 2013). Um dos coletivos mais significativos que dizem respeito à juventude LGBT é, pois, a associação rede ex aequo. A associação rede ex aequo é uma associação de jovens – que define como aqueles/as que estão entre os 16 e os 30 anos – LGBT e heterossexuais “simpatizantes”, visando dar apoio à juventude LGBT (escolarizada ou não), com redes de apoios e projetos próprios, dirigidos a, e compostos por, “jovens LGBT”, e mudar mentalidades. Como refere Vale de Almeida (2010), os objetivos da associação são:

“a) Reivindicar a não discriminação e a integração na sociedade dos/as jovens LGBT; b) Desenvolver e implementar estratégias e acções de intervenção a nível científico, social, cultural e/ou político referentes à juventude e à educação no âmbito da temática LGBT; c) Criar e fomentar o desenvolvimento de grupos locais de convívio, de apoio e de trabalho para jovens LGBT e simpatizantes.” (Vale de Almeida, 2010: 65).

Resultante de um projeto da ILGA-Portugal (o projeto “Descentrar”), a associação surge em 2003, está inscrita no Registo Nacional de Associações Juvenis e é financiada pelo Instituto Português da Juventude estando sediada no centro de Lisboa. Dos seus inúmeros projetos, dois merecem especial destaque: o projeto “Educação LGBT” (<https://www.rea.pt/projeto-educacao/>) e o “Observatório de Educação LGBT” (<https://www.rea.pt/observatorio-de-educacao/>). Iniciado em 2005 e de carácter contínuo, o Projeto Educação LGBT visa a facilitação de sessões de esclarecimento e debates em escolas (ou outros contextos educativos) sobre diversidade sexual a pedido de alunos/as e professores/as (ou formadores/as) do 7º ao 12º ano ou do Ensino Superior. Como refere no site, procura-se “promover uma educação para a cidadania e para os direitos humanos, em específico na área da orientação sexual e da identidade do género.” No âmbito deste projeto foram elaboradas duas brochuras “Educar para a Diversidade: Um Guia para Professores sobre Orientação Sexual e Identidade de Género” (2009) e “Perguntas e respostas sobre Orientação Sexual e Identidade de Género” (2011).

Seguindo uma linha de denúncia da discriminação, o Observatório pretende ser uma plataforma online de denúncia de situações de homofobia e transfobia em vários contextos (nomeadamente a escola), onde cada indivíduo pode responder de forma anónima e confidencial e detalhar como essa situação ocorreu (e.g., que tipo de agressões). De dois em dois anos, as

queixas são compiladas num relatório e enviadas ao Ministério da Educação. Em articulação com outras instâncias da sociedade civil, a rede ex aequo tem pressionado para a institucionalização da Educação Sexual (ES) nas escolas, o que foi aprovado em 2009, e para a inserção do critério da “orientação sexual” no Estatuto do Aluno.

Ao longo do tempo, foram-se registando também outras iniciativas interessantes. De realçar a associação “CASA” (Centro Avançado de Sexualidade e Afeto) (<https://www.facebook.com/AssociacaoCASA/>), hoje extinta, mas elaborando um serviço público na cidade do Porto ao nível das sexualidades, integrando e dinamizando a versão afiliada portuguesa do projeto “It Gets Better”, “Tudo Vai Melhorar”, desde 2012, projeto que, em 2017, ficou em segundo lugar no Prémio Porto Jovem. Mais recentemente, outros projetos dirigidos à população LGBT têm aparecido, nomeadamente o surgimento da “Casa Qui” em 2012, uma associação de solidariedade nacional que tem funcionado, entre muitas outras valências, como uma Casa abrigo destinada a integrar jovens LGBT expulsos/as de casa pela família ou em outras situações difíceis (<https://www.casa-qui.pt/>), e o “Centro Gis” que se destaca por ser o único em funcionamento no Norte do país dirigido explicitamente à população LGBT (<https://www.facebook.com/CentroGis/>), ele próprio com iniciativas bastante interessantes como, por exemplo, um centro para vítimas de violência doméstica para casais do mesmo sexo (a Casa Arco-Íris).

Ambas não versam dirigir-se explicitamente a jovens LGBT, mas tornam-se particularmente relevantes para eles/as, garantindo respostas adequadas ao nível da saúde mental, educação e ação social, fornecendo formação, consultoria e acompanhamento psicológico, apoio jurídico, inserção profissional, etc.

Na contemporaneidade, estas perspetivas e estudos sobre juventude LGBT ou homofobia na escola têm sido também objeto de algum criticismo aos mais diferentes níveis. Assente na ideia de que a constituição da juventude LGBT como objeto de estudo a inscreve automaticamente como objeto de representação mental e discursiva, uma das críticas mais comuns tem-se dirigido às formas extremamente negativistas, fatalistas e miserabilistas como a juventude LGBT é representada nesses estudos (Cover, 2012; Miceli, 2002; Rasmussen, Rofes & Talburt, 2004; Santos, 2013b). Procurando fazer a denúncia da discriminação e apelar à influência de decisores políticos em termos de formulação de práticas contra a homofobia (Formby, 2015), estes estudos acabam por construir noções simplistas, essencialistas e monolíticas de ser-se um/a jovem LGBT, o que, paradoxalmente, acaba por ter como efeito e defeito inesperado reinscrever o sujeito homossexual numa certa “patologização” contribuindo até para o discurso homofóbico (Cover, 2012; Savin-Williams & Cohen, 2007). Gera-se o efeito perverso de obrigar a representar a

juventude LGBT sempre a partir do prisma fatalista e dessexualizador da vitimização o que não só retira potencialidade disruptiva da mudança como a inscreve num paradigma patológico servindo os interesses do próprio discurso homofóbico para o qual é de todo vantajoso representar a homossexualidade como infeliz e depressiva. Cover alerta que:

“Isto é, as pessoas LGBT mais jovens não são vulneráveis porque são LGBT; ou melhor, existem maiores riscos de vulnerabilidade resultantes de factores sociais, culturais e psicológicos que podem resultar de um contexto ambiental heteronormativo no qual essa pessoa pode estar a ter, sentir e expressar desejos e comportamentos sexuais não-normativos. Em outras palavras, o risco não pode ser ignorado, mas devemos evitar a visão que o risco é produzido simplesmente pela existência de pessoas LGBT, o que, em última análise, só reforça alguma da mesma heteronormatividade que produz o contexto para as suas vidas difíceis em primeiro lugar.” (2012: 04).

Mais raros tem sido os estudos concretos que dão conta de algumas mudanças sociais que hoje pós-2000 se verificam ao nível do género e sexualidade e que devem ser compreendidos não como jogos de má fé, mas como dispositivos que visam complexificar as tensões com a homofobia (McCormack, 2012). O crescente *coming out* de figuras públicas – inclusive em Portugal – veio questionar a ideia de uma juventude LGBT sem referências ou – como se costuma dizer no ativismo – sem “modelos positivos”. Uma francamente maior visibilidade LGBT nos *media* (e.g., séries de televisão, programas, etc.) e o acesso generalizado à internet e massificação das novas tecnologias da informação – redes sociais (e.g., *Facebook*, *youtube*) e *apps* (e.g., *manhunt*, *grindr*), ainda que revelando novas formas de discriminação (e.g., *cyberbullying*) ou passividade política, veio a interrogar a ideia da “juventude LGBT” como solitária ou sem referências, assim como a possibilitar novas formas de engajamento e participação política<sup>40</sup>.

Segundo Cover (2012), é produzido, inclusive, uma fantasia mítica sobre a “comunidade LGBT” como se está fosse um oásis para jovens LGBT, ignorando-se que as pessoas LGBT também experienciam microagressões, bullying e comportamento antissocial de outras pessoas “dentro” da própria comunidade LGBT. Quanto à educação, não só se ignora a inexistência de atos de homofobia ou a possibilidade de experiências positivas de aceitação, que são igualmente interessantes de serem visibilizadas, como se desconsidera a potencialidade (e obrigatoriedade) do envolvimento ativo das instituições educativas na luta contra a homofobia aos mais variados níveis (Formby, 2015). Não se pode esquecer que, por vezes, para jovens LGBT de extratos

---

<sup>40</sup> Hoje em dia, qualquer jovem LGBT pode colocar um vídeo no *youtube* a contar a sua experiência de *coming out* e aceder à experiência de outrem no outro canto do globo (Cover, 2012). De certo modo, pelo menos nas sociedades do Norte Global, ser-se um/a jovem LGBT tornou-se um bocadinho menos difícil do que no passado.

socioeconomicamente mais baixos, mais qualificações educacionais não deixam de serem pensadas como uma ferramenta poderosa na aquisição de capital simbólico e cultural contra o estigma homofóbico, direto ou indireto, o que, desde logo, obriga a repensar a educação e a escola como lugares abordados apenas nas suas vertentes discriminatórias (Monk, 2012).

Ora, nunca negando a vulnerabilidade genérica a que a juventude LGBT fica exposta decorrente de ter uma identidade minoritária estigmatizada, nem os resultados concretos destes estudos – para se compreender as críticas, é preciso fazer a distinção entre aquilo que são os *resultados dos estudos* e aquilo que são os *seus efeitos discursivos* que, nunca anulando os primeiros, têm uma profunda ligação com eles –, estas perspetivas alertam para a necessidade de visões mais panorâmicas e menos restritivas, quer sobre a identidade LGBT, quer sobre a violência homofóbica (Cover, 2012).

Uma das formas mais interessantes de pensar essa complexidade entre *opressão* e *emancipação* no que respeita à juventude LGBT é através das teorias da interseccionalidade. As teorias da interseccionalidade conhecem a sua emergência com o aparecimento de críticas internas dentro do feminismo por parte de feministas negras que dirigiam a sua falta de atenção das feministas brancas às suas particularidades discriminatórias (Nogueira & Oliveira, 2010) – por exemplo, o facto de serem desconsideradas quando se queixavam às autoridades de violência doméstica, de um modo que não vitimizava as mulheres brancas que eram consideradas “mais vítimas”. Fortemente ancorada nos trabalhos de Kimberley Crenshaw (1989; 1991), as perspetivas da interseccionalidade, com ou sem esse nome, vão conhecer uma ampla proliferação em diversos setores de estudos desde então até aos nossos dias (Taylor, Hines & Casey, 2010).

Emergindo em consonância com a crítica pós-estruturalista à noção de «identidade» e aos seus perigos essencialistas, o que a interseccionalidade têm chamado a atenção é que o sujeito não é só uma identidade, mas é um conjunto diversificado de várias identidades e cada uma delas atua de forma complexa entre si, num contexto mais amplo de *opressões* e *privilégios* que marcam, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, a sua vida (Nogueira & Oliveira, 2010)<sup>41</sup>. É nesse sentido que um olhar interseccional é importante. Como referem Conceição Nogueira e João Manuel Oliveira:

---

<sup>41</sup> Aplicada à juventude LGBT, um jovem homossexual não é apenas homossexual: é branco ou negro, é de classe popular ou de elite, etc., para já não falar da cisão do género, não só em termos de “género-sexo” (homem gay, mulher lésbica) mas em termos de “expressão” (homem gay masculino, homem gay efeminado). Por exemplo, um jovem rapaz homossexual ou bissexual pode ter comportamentos masculinos e nunca ser indagado quanto à sua homossexualidade, mas outros jovens homossexuais podem ter expressões de género não-normativas, ficando mais expostos a interpelações homofóbicas. Ambos partilham uma «identidade homossexual», mas quem receberá mais *bullying* homofóbico? Cover (2012) dá o próprio exemplo do “It Gets Better”, um projeto contra o *bullying* homofóbico em que os jovens que começaram por aparecer nos vídeos eram brancos, rapazes, de classe média, atraentes e com pouca visibilidade de pessoas trans.



“Todas as investigações que referem a problemática da diversidade levam a que se tome em consideração a perspectiva interseccional, já que diferentes identidades são experienciadas não de forma isolada umas das outras, mas como categorias que se sobrepõem, que se combinam para produzir modos particulares de estar no mundo. Se nos focarmos apenas nas identidades de género e sexuais isoladamente de outros aspectos da identidade, limitamos a nossa capacidade para compreender as necessidades complexas da comunidade LGBT em toda a sua diversidade (...). E há grupos dentro da comunidade LGBT que têm posições mais poderosas do que outros” (2010: 13).

Enfim, podem-se dar vários exemplos destes cruzamentos, mas importa, sobretudo, deixar claro que as críticas aos estudos sobre juventude LGBT podem ter nesta noção de interseccionalidade um excelente ponto de partida. Não se podendo negar as mudanças positivas operadas nos últimos anos que certamente, direta ou indiretamente, se devem ao trabalho destas organizações, estas não estão imunes a críticas, muitas delas abrangíveis ao ativismo LGBT como um todo. Uma das críticas mais comuns prende-se com o seu extremo excesso de zelo integracionista (Cover, 2012). Visto que o objetivo é chegar aos decisores políticos compreende-se que a linguagem utilizada seja uma linguagem de respeitabilidade de classe média, mas que acaba por afastar jovens de outros extratos socioeconómicos.

Depois são associações que, *grosso modo*, detêm uma noção pré-feita de identidade homossexual que exclui segmentos da população LGBT para os quais essa noção de identidade não é (ou, pelo menos, é dificilmente) atribuível. Depois, um outro aspeto tem que ver com um certo *idadismo* nestes grupos. Como refere Judith Halberstam:

“Enquanto que no passado, namoros intergeracionais *queer* permitiram a homens e mulheres passar informação, práticas sexuais, e conhecimento histórico de uma geração para a outra, agora a juventude gay “está” protegida das “predações” das pessoas LGBT mais velhas. No passado, dinâmicas edípicas puderam ser evitadas nas comunidades *queer* porque a divisão entre juventude e pessoas mais velhas era subestimada; agora, a juventude gay pode querer muito suplementar os modelos de identidade das gerações mais velhas, comunidade e ativismo. A “vergonha gay”, outra vez, com a sua ênfase em aclamar a materialidade abjeta que o “orgulho” descartou, aumentam essas divisões geracionais e permite a jovens gays dirigir a sua raiva a esses/as ativistas lésbicas e gays que tornaram grupos de jovens gays possíveis em primeiro lugar” (2005: 222-223).

No plano académico, o trabalho investigativo e interventivo tem sido também bastante importante sendo as temáticas LGBT, em muitos contextos, áreas científicas e campos disciplinares, elevadas a tópicos recorrentes de pesquisa académica existindo mesmo correntes



teóricas (e.g., teoria *queer*) e disciplinas académicas onde elas constituem o centro da ação (e.g., pedagogia *queer*) (Pinar, 1996; Meyer, 2010). A partir dos finais da década de 90, tópicos LGBT tem aparecido na literatura académica nacional pelos nomes de vários investigadores/as cujas carreiras se construíram em torno destes tópicos (Ana Cristina Santos, Nuno Carneiro, Isabel Menezes, Miguel Vale de Almeida, Conceição Nogueira, João Manuel Oliveira, António Fernando Cascais, Gabriela Moita, Jorge Gato, Ana Maria Brandão, entre outros/as). Contudo, ainda que hoje em dia se verifique um claro aumento de interesse por estudos e projetos (teses, artigos, etc.) sobre tópicos LGBT, estas temáticas não só tendem a receber menos financiamento para projetos como tendem ainda a ser bastante academicamente e socialmente descredibilizados (Rooke, 2009). Como refere Gloria Filax:

“A pesquisa sobre juventude queer é relativamente abundante, ainda assim é ignorada dentro dos estudos mainstream da juventude porque a juventude das minorias sexuais não é moralmente aprovada e porque aqueles/as que pesquisam nesta área são, muitas das vezes, queer eles/as mesmos/as e, consequentemente, são dispensados como enviesados. O dilema dos/as académicos/as queer é que, ativamente tendo conhecimento, a nossa subjetividade coloca-nos numa contradição na qual nós arriscamos não sermos ouvidos/as por causa do nosso desvio percebido.” (2006: 68).

Registam-se também desnivelamentos quanto às áreas sendo a Psicologia a ciência dominante na abordagem das problemáticas relativas à orientação sexual (Cascais, 2004). Ainda que, nos últimos anos, as CE não tenham sido imunes às questões de género e sexualidade, ora nos estudos de género e masculinidade (cf. Rocha & Ferreira, 2002; Silva & Araújo, 2007), ora em trabalhos mais centrados na dinâmica da sexualidade nos quais os trabalhos de Helena Costa Araújo e Laura Fonseca são disso exemplo (cf. Fonseca, 2007; Fonseca & Simões, 2015; Santos, Fonseca & Araújo, 2012), não tem existido uma forte preocupação em discutir as difíceis intersecções entre educação e homossexualidade o que em parte pode ser atribuído ao facto de a área da educação (escolar) continuar a apresentar-se como um contexto particularmente fechado a estas matérias (Louro, 2000) sendo o único contexto de interesse LGBT onde, a nível nacional, *as mudanças legais andarão mais depressa que a investigação*, não admirando então o desfasamento entre o legalmente decretado e o vivido no quotidiano.

## **2.2. A escola como contexto educativo reprodutor de desigualdades**

A partir dos anos 90, a análise académica desses dilemas e problemáticas vão passar a incluir também os contextos educativos e, muito particularmente, a escola, verificando-se toda uma

literatura internacional emergente – sobretudo anglo-saxónica e brasileira – que, sob o mote da crítica à desigualdade pedagógica que afeta este grupo em particular, vai passar a abordar a homofobia e a heteronormatividade na escola (Britzman, 1996; Epstein, 1994; Epstein & Johnson, 1998; Friend, 1993; Louro, 1997; Meyer, 2010; Pinar, 1998). Estas grandes perspectivas emergem não só na Psicologia, cujos estudos enveredarão por abordagens mais empiristas e quantitativas com recurso dominante a inquéritos por questionários ou escalas de atitudes (Nogueira & Oliveira, 2010; Rasmussen, 2013), procurando, muitas vezes, quantificar a homofobia na escola, mas também na área das Ciências da Educação, com a opção por perspectivas críticas e estudos qualitativos (Jones, 2013, Rivers & Duncan, 2013).

Não é de negligenciar que a escola emerja como um contexto propício à emergência destas questões, o que não deixa de estar relacionado não só uma maior atenção dada pela literatura neste período à microfísica da escola e à experiência subjetiva dos seus atores (Dubet & Martuccelli, 1996; Silva, 2010), mas também a influência das *perspetivas teóricas críticas* (e.g., Pedagogia Crítica) que não só lembram o papel das ideologias sobre a transmissão e reprodução do conhecimento, como também estendem as suas críticas, quer ao carácter regulatório e monocromático da “arena escolar” a partir da noção da “diferença”, quer à conceção de “aluno ideal” (rapaz, branco, classe média, heterossexual, nacional, fisicamente capaz, etc.) que ela vaticina (Meyer, 2010).

Essa literatura começa por elucidar como a homofobia e a heteronormatividade marcam *presença assídua e pontual* na escola sendo constitutivas das narrativas de muitos/as jovens LGBT na descrição das suas experiências escolares (Britzman, 1998; Louro, 1997; Pinar, 1998)<sup>42</sup>. De modo sucinto, essas violências atuam em dois modos distintos:

- nas relações entre pares (e.g., jovens) nos seus espaços físicos (recreio, balneários, sala de aula, etc.), assumindo, por sua vez, várias formas: *físicas* (e.g., empurrar, bater), *verbais* (e.g., insultar, gozar), *sociais* (e.g., fazer comentários, ignorar), *sexuais* (e.g., assediar) e, claro, *psicológicas*, comumente conhecidas como “*bullying*”;
- por parte da própria instituição (e.g., professores/as, funcionários/as, administração), onde a homofobia assume, muitas vezes, a forma de invisibilidade, silenciamento e/ou negligência na abordagem dessa mesma

---

<sup>42</sup> São várias as dimensões através das quais as questões da diversidade sexual vão ser problematizadas quando dirigidas à educação/escola. Meyer (2010) identifica quatro: i) “segurança estudantil”; ii) “saúde física e emocional”; iii) diversidade e igualdade; iv) envolvimento estudantil e sucesso académico.

violência, por preconceito ou falta de formação ou até mesmo a nível *curricular* que menospreza realidades e identidades LGBT;

- por parte até do próprio currículo onde estas questões aparecem como uma ausência sistemática (Louro, 1997; 2000).

Pelo caráter não-visível da sua orientação sexual, a questão do “acesso” à escola/educação por parte de jovens LGBT raramente se colocou, como se colocara para outros grupos minoritários historicamente “oprimidos” (e.g., raparigas ou negros/as), mas é a reprodução negativa de possibilidades identitárias homossexuais que se apresenta como especialmente problemática. Por vezes, muito antes de terem consciência da sua sexualidade, jovens LGBT acedem e constroem negativamente a sua identidade sexual na escola através de “estereótipos” (Passani & Debicki, 2016) ou através do “insulto” (Pascoe, 2007). Usado a distinção feita por Friend (1993), as interseções entre homossexualidade e escola obedecem a uma *inclusão sistemática* que se refere aos modos através dos quais informações negativas e falsas sobre homossexualidade são introduzidas nas escolas (estereótipos, preconceitos, etc.), e a uma *exclusão sistemática*, “o processo através do qual modelos positivos, mensagens e imagens sobre pessoas lésbicas, bissexuais e gays são publicamente silenciadas nas escolas” (Friend, 1993: 215). Não admira que as experiências escolares de jovens LGBT fiquem marcadas por aquilo que se pode chamar “os três «i's»”: *insulto, isolamento e invisibilidade*.

Muitas formas de violência contra jovens LGBT neste contexto podem ser acionadas quando as suas identidades são, ora explicitadas através da assunção da sua orientação sexual e reconhecimento por outrem, ora visíveis por aspetos dinâmicos da sua sexualidade (e.g., manifestações públicas de afeto) não sendo, porém, de negligenciar o facto de mesmos os/as jovens LGB não-assumidos/as, muitas vezes, poderem ser vítimas de chantagem ou jogos duplos, quando sugerida ou descoberta a sua sexualidade. Mas a violência pode ainda assumir formas mais *indiretas, subtis* ou *simbólicas* relacionadas com a *heteronormatividade* que vai desde da tomada de sujeitos LGBT como “heterossexuais” ou expressões de nojo face a possibilidades homossexuais (sem paralelo no caso heterossexual), até a situações onde uma aparência ou performance heterossexual é implicitamente exigida (e.g., bailes de finalistas). Porque essas dinâmicas, muitas vezes se apresentam como “ocultas” – devido precisamente à hostilidade –, um aspeto a considerar é o “género” não só em termos de “sexo biológico” (rapaz, rapariga), mas a dois principais níveis: “estereótipos de género” e “comportamentos de género” (Butler, 2007; Ferreira, 2004; Pereira, 2012).

A dimensão “género” aparece aqui como extremamente importante para compreender a homofobia, quer ao nível de estereótipos de género que associam as lésbicas à “masculinidade” e os gays à “feminilidade” (neste último caso, contribuindo para a potencialização de uma certa ridicularização) e que se assomam a outros estereótipos (grupais) desqualificantes aprendidos na sociedade em geral (e. g., os homossexuais tem tendência para a pedofilia, são promíscuos, tem HIV-sida, etc.), passando mensagens negativas sobre “ser-se” LGBT (cf. Friend, 1993), quer ao nível da regulação das expressões de género não-normativas. Na verdade, estudos etnográficos na escola têm demonstrado como interpelações homofóbicas são acionadas quando as (hetero)normas de género assentes nos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade são quebradas (ou então não cumpridas na sua totalidade), sendo particularmente expressivas nas interações e culturas de rapazes, dado o valor social atribuído à manutenção da “masculinidade hegemónica” (Connell, 2005), e para os quais, ao contrário do paralelo feminino heterossexual, uma parte da sua masculinidade (simbolicamente) é baseada em parte no medo de ser rotulado como “gay” (Mac an Ghail, 1996; Pascoe, 2007; Thorne, 1993).

Como “comportamento de género” e “orientação sexual” são duas dimensões distintas, jovens LGB não são os únicos/as a serem regulados/as por este imaginário – jovens heterossexuais que não cumpram à risca esses modelos (e.g., por não serem “demasiado masculinos”, por terem bom aproveitamento escolar, etc.) podem também ser homofobicamente interpelados (ainda que lidando com isso de modo diferente), assim como jovens LGBT poderem permanecer incólumes a interpelações diretas porque “discretos/as” –, mas, devido à sua identidade sexual, são aqueles/as para quem este tipo de interpelação se apresenta como mais poderosa, particularmente quanto mais eles/as, ora assumem a sua identidade não-heterossexual, ora mais expressam comportamentos de género não-normativos.

Decorrente do facto de as identidades “lésbicas” e “gays” serem mais interpeladas pela violência, essa invisibilidade tende a ser ampliada para outras identidades do espectro LGBT. Os/As funcionários/as, a administração, e particularmente o corpo docente também aparecem indagados/as, quer sobre a forma de preocupação destes/as na abordagem de certos tópicos num contexto hostil – se se fala de homossexualidade parece que se está a promover, a impor um conjunto de valores ou a criar um *backlash* por parte de professores ou familiares (Friend, 1993) ou aparecendo estes/as como eles/as próprios/as discriminadores/as (Francis, 2012; 2017; McIntyre, 2009).

Em todo o caso, tudo isto contribui para que se consolide um “imaginário homofóbico” que mina o ambiente e o clima de bem-estar que era suposto a escola garantir a todos/as os/as jovens. Para os/as jovens LGBT, todo este cenário acrescenta-se a todos os problemas vividos por

estes/as jovens em outros contextos, o que se pode refletir num maior número de problemas psicossociais. Um estudo de Bontempo e D' Augelli (2002) demonstra que os altos níveis de vitimização na escola estão associados com os mais altos níveis de comportamentos de risco. As/as jovens LGB que reportam comportamentos como uso de substâncias, tentativas de suicídio, etc., tendem a reportar níveis mais altos de vitimização na escola. Estas experiências podem-se ainda refletir em “insucesso”, “absentismo”, “parca ou nenhuma participação” (e.g., em atividades curriculares) ou até mesmo “abandono escolar” (Freitas et al., 2016).

A *nível local e microfísico* a homofobia faz questionar o espaço escolar como “seguro” e as relações interpessoais saudáveis entre indivíduos (e.g., discriminação, violência). A *nível macro-político*, a homofobia interroga a escola, quer nos seus mandatos políticos mais específicos, quer enquanto projeto democrático, a vários níveis, e. g., igualdade de acesso, sucesso, oportunidades, ascensão; diversidade, inclusão, justiça social, inclusive aquele que é o mais básico direito da cidadania escolar: o direito à educação (Meyer, 2010; Muller, 2002; Waghid & Davids, 2013).

A ideia dos/as jovens LGBT como portadores/as de direitos entrecruza-se com i) a ideia dos direitos de jovens (mas atravessada pela sua identidade homossexual); ii) direitos genéricos ligados às pessoas LGBT (mas aplicados à sua realidade juvenil) e iii), quando se trata de uma juventude em contexto escolar, os direitos dos/as estudantes. Qualquer forma de ativismo/militância LGBT parte sempre de um lugar adultocêntrico, constituído por pessoas LGBT adultas, que decidem, direta ou indiretamente, sobre jovens LGBT, por razões que são facilmente explicáveis: são as pessoas adultas LGBT que detêm autonomia, independência e capital para se propor a mudar, quer a sua condição como a condição das gerações antecedentes<sup>43</sup>, ainda que isso seja hoje mais facilmente questionável (Miceli, 2002). Não é então de admirar que desde cedo sempre houve uma preocupação em certos setores da sociedade civil (LGBT ou “simpatizantes”) em tornar a sociedade menos homofóbica para as gerações juvenis LGBT precedentes, nomeadamente a partir da escola (Formby, 2015).

---

<sup>43</sup> Os direitos dos/as jovens envolvem geralmente a discussão sobre a sua interação com as instituições (adultas) que os circundam, opondo geralmente duas posições: o paradigma do “*citizens in the making*” e o paradigma da “agência juvenil”. No primeiro, os/as jovens são tomados/as geralmente como objeto de políticas *top-down* das instituições e do estado, baseadas numa certa assunção redutora de que é preciso “proteger” o/a jovem das suas reações intempestivas. No segundo, o jovem aparece como “sujeito” de reivindicação política contrapondo-se à primeira naquilo que ela representa em termos de paternalismo, adultocentrismo e idadismo, tendo vários focos, desde de preocupações centradas no engajamento cívico (idade e direito de votar; participação política, etc.) até a formas particulares de advocacia escolar, por vezes conhecidas como “*student voice*”. Ambas as posições podem facilmente ser criticadas: a posição “*citizens in the making*” podem negligenciar a autonomia dos/as jovens nos processos de tomada de decisão assim como as posições reivindicativas dos/as jovens anarquicamente não podem deixar de prescindir das instituições que tem um papel essencial na definição das suas liberdades e garantias (cf. Gordon, Holland & Lahelma, 2000).

A escola, até pelo seu papel como arcabouço de todo um projeto civilizacional de formação e desenvolvimento de crianças e jovens, continua a manter inalterável o seu estatuto de desejabilidade e a ser objeto de um inegável *interesse coletivo*, não obstante ser igualmente foco de intensos questionamentos. Não sendo a única instituição associada ao universo da educação<sup>44</sup>, a escola é talvez uma das mais representativas sendo aquela que esta tese irá abordar. Ora, existe um discurso social de que, em condições políticas de democracia, a escola deve promover a igualdade, a inclusão e a segurança de jovens estudantes (Meyer, 2010), mas sempre foi essa a sua missão? Apesar de manter um certo núcleo central que diz respeito à sua forma, a escola nem sempre teve a mesma função (Canário, 2005; Nóvoa, 2005)<sup>45</sup>.

Se se considerar a ideia de sujeitos reunidos num local próprio de aprendizagem sob a vigia de outro alguém, geralmente um tutor adulto, pode-se admitir que a escola sempre existiu desde tempos imemoriais (Canário, 2005). A Grécia Antiga, por exemplo, costuma ser apontada como o berço da pedagogia iniciada na relação entre os/as escravos/as e as crianças, ou entre o Mestre e o discípulo. Como instituição que obedece a um conjunto formalmente explicitado de regras, é na Idade Média, contudo, que ela passa a ser reconhecida como “escola” num contexto onde muitas delas estavam, na verdade, sobre a alçada de instituições eclesiásticas que impunham rígidos critérios de entrada, não admirando que o próprio termo “escola” derive etimologicamente de um termo com um sentido francamente elitista: “*escolta*”.

---

<sup>44</sup> Define-se “educação” como um processo intencional de promoção de desenvolvimento “na medida em que oferece a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse património tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento. Por outro lado, ela é uma dinâmica da qual resulta a socialização, ao mesmo tempo que, numa casualidade circular, resulta igualmente dessa mesma socialização (do tipo de relação que se mantém com outros: familiar, pares, mestre e outros adultos; e do tipo de ‘oportunidades’ históricas, culturais, económicas, entre outras, que dão acesso ao património cultural).” (Amado, 2014: 22). Existem várias tipologias de “educação”: “formal”, “informal” e “não-formal” (Canário, 2006). A primeira refere-se a *processos educativos* sujeitos a imperativos temporais e/ou espaciais (e. g., sala de aula), organizados sistematicamente por estruturas formais de educação (e. g., escola, universidade); a segunda refere-se a processos educativos que, ainda com alguma estruturação em termos de conteúdos, são mais flexíveis em termos de dinâmicas (e. g., cursos de formação), e a última refere-se a formas de educação espontânea e experiencial, “correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturadas.” (Canário, 2006: 161), muitas vezes, nem sequer tomada como “educação”.

<sup>45</sup> Considera-se a escola nas suas diferentes dimensões. Segundo Canário (2005: 63), ela é dividida entre *forma*, que se refere às modalidades de aprendizagem e prática pedagógica; *organização*, isto é, às formas de delimitar espaços, tempos e sujeitos, e *instituição* que diz respeito ao seu enlevo político. Gordon, Holland e Lahelma (2000) fazem uma distinção interessante entre “*escola oficial*” (i. e., o lado institucional e adulto da escola: corpo docente, administração, *staff*, etc.), “*escola informal*” (que se refere às relações interpessoais entre as pessoas) e “*escola física*” (que se refere aos seus espaços físicos: sala-de-aula, polivalente, pavilhões, etc.). Sofia Marques da Silva (2008) faz a distinção entre “mundo da escola” e “mundo da vida” para dar enlevo a esta tensão entre a escola enquanto instituição e tudo o resto. Na sua tese de Mestrado, refere ainda que existem nela vários espaços geosimbólicos mais particulares (Silva, 2004: 50). Na escola, atravessam-se inúmeras culturas: de pares, pedagógicas, profissionais, etc. (Abrantes, 2003), enfim, considera-se a escola como um espaço multidimensional.

A partir do século XVIII, dadas algumas transformações político-económicas no Ocidente (Revolução Francesa, a adoção generalizada por um sistema económico de tipo capitalista), a escola vai passando a ser *obrigatória* e gradualmente dirigida *para as pessoas comuns* num longo processo onde se assiste, ao mesmo tempo, à divisão cada vez mais contundente entre “escola pública” e “escola privada”. É com a modernidade que as mais profundas transformações ocorrem ao nível da forma, organização e instituição. Como explica Canário, a escola se *moderniza*, no sentido literal do termo, como “uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica” (Canário, 2005: 61). Nóvoa (2005) situa o início do século XIX como o período onde se assiste à consolidação e difusão do modelo escolar com a formação cidadã para a identidade nacional e preparação para a sociedade industrial.

Com o pós-guerra, começa-se a assistir, por fim, à noção de “escola de massas” transferindo-se para outros contextos nas atuais formas através das quais hoje a conhece. Pelo meio, movimentos pedagógicos diferenciados (Stoer & Araújo, 2000; Boavida & Amado, 2006; Magalhães & Stoer, 2005) vão lançar desafios aos modos pedagógicos que a escola vai vaticinando. Em suma, existindo ancestralmente, não se pode dizer que a escola não vá assumindo várias *formas*, sendo-lhe atribuída várias *funções* e graus de reconhecimento e importância social, i.e., *representações* e dirigindo-se a (e simultaneamente comportando) diferentes *públicos*. Essas formas e funções vão variando ao longo da história e aqui a Sociologia da Educação foi demonstrando como ao longo da história várias perspetivas foram concebendo essas formas e funções.

### *Teorias da socialização*

Não obstante o pioneirismo de Jean-Jacques Rousseau (1973), ao propor um dos primeiros modelos pedagógicos de educação das crianças, um dos primeiros momentos em que, quer a educação, quer a escola, vão ser particularmente teorizadas é com o surgimento da Sociologia da Educação no século XIX cujo aparecimento curiosamente parece ser concomitante ao nascimento da própria Sociologia como ciência, influenciando, inclusive, as próprias Ciências da Educação (Considerando-se Émile Durkheim como o seu (“pai”) fundador, numa das primeiras conceções de educação, este define-a (e ao mesmo tempo resume àquilo que ela tem sido até à época) como:



“(...) ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina” (1978: 41).

Durkheim inaugura assim uma das primeiras perspectivas teóricas sobre educação caracterizada pela sua centralização no(s) processo(s) de *socialização*. Para Durkheim, a educação é pensada em termos de uma ação exercida intergeracionalmente através de processos de socialização e interiorização de regras. É por isso uma concepção de educação que se alinha, em grande medida, com a formação e afirmação dos próprios estado-nação modernos sendo uma das preocupações principais dirigidas à escola a atribuição de uma identidade nacional e na “fabricação” de cidadanias no âmbito dos estados-nação (Habermas, 1992). É de notar que esta concepção, ao contemplar já a figura da “criança” (ou da infância<sup>46</sup>), pressupõe uma relação circular entre o ato educativo e dinâmicas geracionais, que será depois estendida à escola. Com a Modernidade, a escola passa então a constituir-se num instrumento primordial na *socialização secundária* dos/as jovens – a (*socialização*) *primária* estaria a cargo das famílias –, com a função de integrar os seres sociais e prevenir a anomia. Como explica Canário:

“[a] construção histórica da escola moderna supõe, por um lado, a invenção da infância, e, por outro, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica, exercida num lugar e num tempo distintos das outras actividades sociais, submetidos a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar.” (2005: 63).

Na década de 50, o sociólogo Talcott Parsons ([1951] 1965) contribuirá também para o adensamento destas perspectivas estruturo-funcionalistas, ao conceber a educação e a escola em termos de papéis e funções. Para Parsons, os indivíduos interiorizam um conjunto de *regras* e aprendem a desempenhar certos *papéis* sociais de acordo com as *funções* que lhe são exigidas. A escola é perspectivada então como uma instituição que, de modo mais sistemático e organizado, visa a transmissão dessas regras. O que ambos os autores partilham é a noção da educação como um conjunto de regras, normas e valores que são interiorizadas, sendo estritamente necessária, por sua vez, para a manutenção da vida e ordem social. Estas perspectivas vão se tornando dominantes constituindo-se como uma abordagem clássica no interior da Sociologia da Educação.

---

<sup>46</sup> De realçar que a categoria de “infância” não existia até à modernidade. Philippe Ariès (1986) explica como a invenção dessa categoria em termos de uma fase da vida que exigia certos cuidados contribuiu, em larga medida, para a necessidade de um espaço próprio de aprendizagem (a escola).



Ainda que geralmente não sejam incluídas nos quadros teóricos *mainstream* da Sociologia da Educação clássica, sendo apartadas geralmente para a Ciência Política, as *teorias democráticas da educação* merecem aqui destaque, adquirindo particular relevância nos debates educacionais norte-americanos da década de 50, que vão passar a incluir problemáticas educacionais como, por exemplo, o fim da educação segregada (quer quanto ao sexo, quer quanto à “raça”) assim como a “igualdade de oportunidades” (de acesso e de sucesso) num contexto mais amplo de institucionalização da escolaridade pública, livre e obrigatória nos Estados Unidos da América e no Canadá (cf. Coleman, 1968). Sendo possível localizar uma potencial origem da intersecção entre “democracia” e “educação” nos escritos de Aristóteles na Antiga Grécia, é, contudo, a partir do século XX, com a virada da escola para a Modernidade, que essa intersecção adquire textura sobre a forma de “teoria” (Meyer, 2010).

Ainda que, em termos de formulação, estas teorias conheçam o seu início no século XX, vão ser particularmente visibilizadas durante o pós-guerra quando a “escola de massas” – isto é, a intervenção do “Estado-Providência” na educação tornando a escola obrigatória, universal, laica e (tendencialmente) gratuita (Stoer & Magalhães, 2000) – vai adquirir alguma robustez enquanto projeto político; um “tempo de certezas” em que a escola estava em harmonia com a própria sociedade moderna entre várias das suas emergentes ordens: políticas, sociais e económicas (Canário, 2005). Pressupondo a ideia de que alguns princípios da democracia devem ser transportados para a instituição escolar (ou que esta deva ser um dispositivo da sua emergência e desenvolvimento), são um enorme contributo para se pensar o papel da educação escolar.

O expoente máximo dessas teorias – e a quem se deveu o mérito do seu pioneirismo no contexto norte-americano, constituindo, inclusive, uma conceção pedagógica particular de escola conhecida como “*escola progressista*” –, foi, sem dúvida, o filósofo e pedagogo John Dewey para o qual a educação escolar não pode ficar restrita a uma transmissão linear de conhecimentos – como antevia uma *visão durkheiminiana* tradicional –, mas integrar, através da ação, da experiência e da reflexividade, confiança, conhecimentos e competências úteis à vida dos indivíduos como cidadãos para um competente envolvimento e participação – *visão pragmática* – sendo uma das funções da educação o desenvolvimento pessoal e humano (cf. Dewey, 1966)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Distingue-se, na verdade, das perspectivas *durkheiminianas* por introduzir um certo toque de “agência” nos processos educativos e, portanto, ter em linha de conta outras conceções de educação. Importa aqui, a título de curiosidade, resgatar o duplo sentido inerente à origem etimológica de “educar” que, no latim, tanto nos remete para a expressão

Ultrapassando o binarismo entre “indivíduo” e “sociedade” como Rousseau e Platão pareciam colocar (Rousseau parecia ter uma concepção compassiva do indivíduo perante uma sociedade corrupta enquanto Platão, por sua vez, valorizava a educação como essencial para o desenvolvimento do “homem moral” para uma sociedade política e eticamente justa), mas ainda assim fortemente influenciado por ambos, para Dewey, o conhecimento era um processo sistemático e circular entre indivíduo e sociedade, onde a intersubjetividade e a experiência quotidiana dentro (e fora) da escola tinham um papel crucial no desenvolvimento, simultaneamente, pessoal e social (cf. Dewey, 1966).

Dada a sua ampla abrangência, várias problemáticas podem ser associadas às *teorias democráticas* (inclusão, justiça social, multiculturalismo, etc.), mas é o conceito de “igualdade” que geralmente surge nos debates que as invoca como teorias, consubstancializado no tópico da “igualdade de oportunidades” – a que depois se somarão “igualdade de acesso”, “igualdade de sucesso”, “igualdade de (relacionada com) direitos” (Gutmann, 1987; Howe, 1997). Ainda que as teorias democráticas possam muitas vezes ser criticadas nomeadamente por desentendimentos sobre a que aspeto ou a que perspetiva da democracia se referem (liberal, representativa, radical, etc.), um dos seus grandes contributos é evidenciar a dimensão política da educação e da escola que, ainda que sujeita a reapropriações totalitárias, como parece argumentar Arendt (1957), parece ser uma dimensão basilar na análise da educação e da escola.

### *Teorias da reprodução*

Os discursos democráticos da escola, tidos como inevitáveis, depressa vão ser desafiados nos anos 60 e 70. A publicação de *“La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement”* de Pierre Bourdieu e de Jean Claude Passeron (1978) vai constituir um marco teórico na Sociologia da Educação por inaugurar uma nova perspetiva de entender a escola cuja característica principal reside na *crítica à mesma*, muitas vezes sob a forma de “denúncia” (ainda que, muitas vezes, seja mais subentendida como reificadora dessa desigualdade). Pierre Bourdieu, que nunca abandonara por completo uma visão socializadora do papel da educação, mas incorporando nela uma perspetiva crítica inspirada, quer no Marxismo, quer na Escola de Frankfurt, demonstra como a escola reproduz desigualdades socioeconómicas favorecendo aqueles/as que detêm e/ou mobilizam certos capitais culturais socialmente valorizados (Abrantes, 2003). Adicionalmente, não só transmite conhecimento alegadamente “neutral”, mas fá-lo

---

“educare” que significa “guiar”, “instruir”, “conduzir”, mais ligada à ideia normativa de instrução, como para a expressão “educere” um derivado de “ex”, que significa “fora” ou “para fora”, mais ligado ao desenvolvimento pessoal.

reproduzindo e perpetuando padrões e clivagens sociais, hierarquias e relações de poder. Desmistifica-se assim as visões encantadas acerca do papel transformador e emancipador da escola, até aí então tomado como certo.

Também Basil Bernstein evidenciou a injustiça contida nos processos de transmissão de conhecimentos de professores a alunos que não partilham, necessariamente, da cultura de classe média, com a ideia de “códigos”. Sendo aquele que mais enfatizou a questão da linguagem e do discurso a partir da utilização de *códigos linguísticos* – *elaborados* ou *restritos* –, toda a obra de Basil Bernstein (1990) é uma tentativa de elucidar também os processos de reprodução social (cultural), com uma especial tónica na linguagem e no discurso.

Outros autores vão seguir esta linha teórica, ainda que de forma menos densa e integrando outros aspetos (daí que, muitas vezes, sejam entendidos como “fenomenológicos”). Paul Willis (1978), por exemplo, procurou demonstrar como é que um grupo de rapazes britânicos da classe trabalhadora (os “*lads*”), mesmo ao procurar afrontar a cultura escolar com a sua própria cultura de classe – isto é, Willis procura introduzir uma certa dimensão de “agência” no processo de reprodução social –, acabam, como numa espécie de *profecia autorrealizável*, a reproduzir as estruturas de classe que os colocam sempre na mesma categoria social, ou seja, Willis explora assim o conceito de resistência.

### *Teorias críticas*

Parece claro até aqui que a escola comece a viver no limbo entre aquilo que se propõe concretizar e o desfasamento que cria ao procurar fazê-lo já não podendo falar-se dela como uma instituição mítica, mas sobretudo paradoxal (Correia, 1998). As teorias da reprodução têm que ser contextualizadas num conjunto de perspetivas mais amplas de crítica à escola (ou melhor: de crítica a perspetivas mais liberais de escola e respetivas leituras “inocentes” sobre o papel da educação), que emergem nas décadas de 60 e 70<sup>48</sup>. Uma das grandes escolas de pensamento que impulsionou esse conjunto de críticas foi, sem dúvida, a Escola de Frankfurt, uma escola de filosofia e teoria social, associada com o Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, cujo pensamento dominante procurava suplementar algumas ideias da teoria marxista tradicional (nomeadamente uma explicação da desigualdade entre sujeitos restrita à opressão

---

<sup>48</sup> Todo este paradigma de crítica às desigualdades sociais na educação emerge num contexto dos movimentos de contestação operária do Maio de 1968 e coincide com o auge de influência de pensamento pedagógico alternativo à escola que tem em obras como a “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1970) ou “Uma sociedade sem escolas” de Ivan Illich (1971) os seus *ex-libris* (ainda que evidentemente diferentes entre si; enquanto Freire propõe uma pedagogia a partir do oprimido, Illich denuncia o “caráter opressor da pedagogia”).

económica), ajudando, conseqüentemente, outros diferentes “grupos oprimidos” a entender as forças sociais que os oprimiam (Nogueira, 2009).

Vários académicos tendem a ser associados com o desenvolvimento desta escola – António Gramsci, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, influenciados, por sua vez, pelos trabalhos anteriores de Immanuel Kant, Georg Hegel, Max Weber e claro, Karl Marx. Uma das posturas dominantes costuma ser a de desocultação das ideologias latentes na realidade social e nos seus fenómenos que impossibilitam uma maior igualdade (económica, social, etc.) entre as pessoas. Quando dirigidas ao universo da educação e da escola, a teoria crítica passa, muitas vezes, a ser considerada como “pedagogia crítica”. No campo da educação em particular, pode-se destacar o trabalho de Paulo Freire, entre outros (Michael Apple, Henry Giroux, Joe Kincheloe, Madeleine Arnot, Luc Boltanski ou Peter McLaren). No seu famoso livro, “A Pedagogia do Oprimido” (1970), Freire desenvolve uma abordagem de ensino-aprendizagem com as populações indígenas brasileiras que consistia no empoderamento e *conscientização* da sua condição. Uma das ideias fortes que estas teorias parecem então pressupor é que não se pode falar (ou seria difícil fazê-lo) da escola como se fosse um espaço asséptico e exclusivamente emancipatório. Para usar uma expressão cara a Althusser para o bem ou para o mal, a escola é, sobretudo, “um aparelho ideológico de estado” (Althusser, 1985).

### *Teorias multiculturais, feministas e queer*

A partir da década de 90 entram em peso no discurso educativo múltiplas perspetivas que dirigirão também as suas críticas à escola, mas não tendo como cerne das preocupações aspetos ligados à “redistribuição”, mas, sobretudo, ao “reconhecimento” (Fonseca, 2009, Fraser, 1997), envolvendo uma preocupação com diferentes tipos de identidades: étnicas, de género, sexuais, etc. Esta maior atenção dada à dimensão da diversidade não está desfasada de um conjunto de transformações políticas, sociais e económicas que se vão operacionalizando nesta década em particular como, por exemplo, a queda do Muro de Berlim, ou a consolidação da globalização, entrando em força o tópico do “multiculturalismo” no léxico político (Mouffe, 1992; Stoer e Magalhães, 2005)<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> O termo inicial utilizado é, de facto, *multiculturalismo* (ou, na melhor das hipóteses, “multiculturalidade” dado o sufixo “-ismo” poder ser interpretado de modo pejorativo), embora, resultante de uma maior aprofundamento teórico, uma maior consciência de diferentes tipos de multiculturalismo tenha surgido (e.g., multiculturalismo crítico, multiculturalismo benigno, etc.), obrigando a maior reflexão sobre um melhor termo que fosse para lá do mero reconhecimento *descritivo* da realidade entrando em equação formas mais *prescritivas*. É no âmbito destas formas *prescritivas* que surge o termo “interculturalidade” ou “interculturalismo” propondo a interação e o convívio entre

Neste período, um conjunto de perspectivas críticas (pós-coloniais, étnicas, feministas, *queer*, etc.), diferentes, mas com alguns pontos de junção entre si, é já evidente no campo da educação (Stoer & Magalhães, 2005). Cada uma no seu campo específico, vão começar por i) demonstrar, em tom de denúncia, a *natureza não-neutral da educação*; ii) criticar o *caráter regulatório, normativo e monocromático da escola*, indiferente à diferença dos/as alunos/as, e iii) questionar a *noção monolítica do “aluno ideal”* (rapaz, masculino, branco, urbano, de classe média, heterossexual, fisicamente eficiente, etc.), almejando mudanças ao nível do currículo, políticas e práticas educativas e pedagógicas.

É preciso não esquecer que a massificação da própria escola expô-la à diversidade social crescente, tendo que passar a lidar com diferentes tipos de públicos e identidades e, por sua vez, com diferentes modos de afirmação, exigindo novas políticas e práticas pedagógicas, o que não deixa de ser uma causa e efeito de uma maior atenção à sua microfísica (Correia, 1998; Silva, 2010). É neste período também que áreas não-programáticas – como, por exemplo, a Educação para a Cidadania – desafiam a escola a não se limitar a transmitir os conteúdos curriculares supostos, mas a envolver toda a comunidade na discussão de temas que extravasam “para lá da matéria” (Menezes, 2007: 19).

Em relação às perspectivas multi- e interculturais, por exemplo, vai-se propor reformas de diversificação curricular passando a incluir na sua constituição os contributos de indivíduos e culturas fora dos padrões dominantes brancos do Norte Global (Fonseca, 2009, Leite, 2002; Magalhães & Stoer, 2005; Stoer & Cortesão, 1996; Meyer, 2010). Um dos grandes contributos das perspectivas multiculturais é, a partir de conceitos como “identidade”, “diferença” e “diversidade”, trazer para a educação, a dimensão de “alteridade”, isto é, a relação interpessoal (Mouffe, 1992). Ainda que muito centrados nas questões identitárias e relacionais ligadas à etnicidade, às migrações ou às nacionalidades, existem um conjunto de teóricos multi- e interculturais que propõem uma maior integração de tópicos relacionados com género e diversidade sexual, muitas vezes ausentes (cf. Meyer, 2010).

As perspectivas feministas merecem aqui destaque ao demonstrar como a educação formal e o sistema escolar, no quadro de uma cultura androcêntrica dominante, acaba por reproduzir aprendizagens em torno de regras e padrões de convivência que condicionam as relações entre os sexos, como também as próprias identidades e expressões de género, partilhando dos alicerces sexistas em que se fundamenta a desigualdade social entre homens e mulheres, e constituindo-

---

culturas, através da promoção do diálogo e da partilha de experiências como forma desejável de “multiculturalismo”, ainda que subsistam vários opositores, inclusive de esquerda (cf. Žižek, 2009).

se assim como um dos mais poderosos e invisíveis mecanismos de reprodução e de legitimação das desigualdades (Araújo, 2007; Francis & Skelton, 2001; Pereira, 2012; Louro, 2000).

Também as perspectivas LGBT/*queer* têm interpelado a escola demonstrando como reproduz atitudes, discursos e comportamentos que não só reificam a heteronormatividade como favorecem a homofobia (Jones, 2013; Meyer, 2010; Miceli, 2002). Dentro destas perspectivas pode-se destacar um conjunto mais integracionista, assimilacionista ou normalizador e um outro conjunto mais radical centrado no desafio das compreensões tradicionais e normativas de género e sexualidade, vulgarmente chamado de “pedagogia queer” (Pinar, 1998).

As perspectivas feministas e as perspectivas LGBT/*queer* vão salientar que género e sexualidade sempre estiveram presentes na escola e que, em muito aspetos, a vida na escola é construída em redor de papéis de género e sexuais tradicionais (Meyer, 2010; Pinar, 1998; Pereira, 2012). Nesse sentido, a escola desempenha um papel chave na reprodução e reforço dos valores dominantes de uma cultura sexista, patriarcal, homofóbica e heteronormativa. Desde do dia em que entram na escola, as crianças são identificadas como “meninos” e “meninas” e inseridas em sistemas binários (por vezes bastantes rígidos) de género, reforçado a partir de brincadeiras, histórias, sanções, e interações entre pares e professores/as (Ferreira, 2004). Como explica Meyer (2010), estes aspetos genderizados e sexualizados da escola são possíveis de serem observados a partir de três grandes categorias: i) *currículo* (conteúdos programáticos, objetivos de aprendizagem) que se insere nos mandatos formais da escola e incluem lições, manuais, textos, visitas de estudo, etc.; ii) *atividades extracurriculares* como, por exemplo, na inserção e participação em grupos ligados à escola (de dança, futebol, teatro, etc.) e *clima da escola* que se refere às interações e culturas dos sujeitos que nela interagem e é influenciado por fatores *formais* e *informais* (Meyer, 2010).

### **2.3. Homofobia e heteronormatividade: outros nomes para opressão**

A maior parte da literatura sobre homofobia e heteronormatividade encontra-se, geralmente, na Psicologia sendo esta que, a partir de um modelo afirmativo de conceber a identidade homossexual (Menezes & Costa, 1992), começou por revelar algum interesse em operacionalizar um conceito que servisse como medidor do preconceito, da discriminação e da violência dirigida a pessoas LGBT. A expressão homofóbica não se resume a comportamentos de violência (físicos, verbais, sociais, etc.), envolvendo também “preconceitos” e “discriminação”;

mas, sem dúvida, que quer o preconceito, quer a discriminação, implicam algum tipo de “violência simbólica” (Bourdieu, 1999)<sup>50</sup>.

Uma das linhas de teorização mais comuns tem-se concentrado em traçar uma genealogia da homofobia que se inicia no seu termo. Enquanto termo, apesar ter surgido a primeira vez na literatura do campo da Psicologia por Smith, em 1971, como o resultado inventivo da junção híbrida entre o pseudoprefixo “homo” (referente a “homossexual”) com o termo “fobia” (que do grego designa “medo” ou “aversão”), a popularidade do seu uso deveu-se, sem dúvida, a George Weinberg (1972), que no livro *“Society and the Healthy Homosexual”* definia “homofobia” como “o pânico de partilhar um mesmo espaço com homossexuais – e no caso dos próprios homossexuais, a auto-aversão” (Weinberg, 1972: 04). O termo surge assim como uma tentativa de dar nome a sentimentos negativos que algumas pessoas na sociedade poderiam experimentar na presença de pessoas homossexuais, tendo a sua nomeação, como referem Gato, Carneiro e Fontaine, “o mérito de ter deslocado o foco de problematização da homossexualidade para o preconceito contra a homossexualidade (...)” (Gato, Carneiro & Fontaine, 2011: 141)<sup>51</sup>.

Contudo, mal surgiu, não tardou a ser criticado em várias frentes. Uma das primeiras e mais intensas críticas detém-se, precisamente, no seu carácter terminológico dirigindo-se à *noção fóbica* contida no próprio termo já que era questionável se o carácter fóbico corresponderia, de facto, a um quadro nosológico concreto. Explica Gabriela Moita:

“Por um lado, os dados empíricos não validam a classificação das atitudes heterossexuais contra os homossexuais como uma fobia, tal como esta é concebida em sentido clínico; embora limitados, os dados disponíveis sugerem que muitos heterossexuais que expressam hostilidade a gays e lésbicas não manifestam, em relação à homossexualidade, as reacções fisiológicas que estão associadas a outras fobias, o que permite argumentar que os indivíduos homofóbicos não são verdadeiros fóbicos, não sendo por isso

---

<sup>50</sup> É muito comum ouvir-se, no senso comum, pessoas a usarem indiferentemente termos como “preconceito”, “discriminação”, “estereótipos”, etc. “Preconceito” refere-se “à atitude aversiva ou hostil relativamente a uma pessoa que pertence a um grupo, pelo simples facto de ela pertencer a esse grupo, presumindo-se, portanto, que ela possui as características censuráveis atribuídas ao grupo” (Allport, 1997: 07). Ligado ao preconceito temos o estereótipo. O estereótipo refere-se a “fotografias mentais de grupos em questão” (Lippmann, 1922). Os estereótipos envolvem geralmente questões de categorização e individualização, generalização e especificação. Quando se fala em estereótipos, está, no fundo a falar de *representações* (Moscovici, 2000). Preconceitos, estereótipos, generalizações, representações ou categorizações pertencem sobretudo à esfera do mental. Quando se fala em “discriminação” refere-se sobretudo a uma atitude de tratamento diferencial que, ainda que interligada à esfera mental, distingue-se dele por se referir ao domínio da ação. A “discriminação” tem uma componente mais social e política ligada a direitos. Pode ser “positiva” (ações afirmativas, compensações), mas genericamente ela é bastante mais usada com o sentido “negativo”.

<sup>51</sup> Como observara graciosamente Plummer (1981), é um contexto de *“splendid ironies”*, onde *“the very same tools that were used as ‘pseudo-scientific weapons’ against the homosexual were now being applied to the homophobe.”* (Bryant & Vidal-Ortiz, 2008), uma ironia aliás que procura, de certo modo, uma certa reapropriação do termo “medo” como uma inversão paródica da relação entre “o macho hetero” na sua obsessão paranóica anti-gay e “o gay efeminado”.



cl clinicamente diagnosticados, nem indicados para tratamento (...). Por outro lado, homofobia é um termo que contém a noção de uma entidade clínica, individual, e não de um fenómeno enraizado em ideologias culturais e relações intergrupos, ocultando a funcionalidade deste preconceito para quem o manifesta” (2001: 149).<sup>52</sup>

O objetivo de Weinberg era descrever a homofobia como um preconceito, um julgamento infundado contra homossexuais, sem muitas delongas terminológicas, mas a terminologia parecia encerrar uma componente fóbica que não só não era objetificável em termos clínicos, como falhava em situar esse preconceito num plano mais amplo de uma cultura preconceituosa. Como consequência, outros/as autores/as vão propondo outros termos e designações. Gregory Herek, um dos psicólogos que mais se tem dedicado ao estudo sobre homofobia, apresenta o termo “preconceito sexual” (Herek, 1991; 1998; 2000; 2016). Esta noção, além de interseccionalizar a homofobia com o conjunto de processos de categorização social negativa (julgamentos, estereótipos, generalizações)<sup>53</sup>, tem, desde logo, a vantagem de se apresentar como mais isenta de valores do que o termo “homofobia”, que não deixa de parecer um constructo ideológico, deixando no ar a possibilidade de que, no limite, a própria heterossexualidade possa, inclusive, ser vítima de preconceito (Herek, 2016).

Mais tarde, inspirado em Goffman, Herek (1998) sugere o termo “estigma sexual” que, em vez do preconceito sexual, foca sobretudo o indivíduo “estigmatizado”, esmiuçando várias formas de “estigma sexual” (aberto, percebido e internalizado).

Sem desprimor para toda a discussão terminológica, o termo “homofobia” que tem reunido mais consenso científico e académico, e ampla notoriedade na esfera pública (cf. Bryant & Vidal-Ortiz, 2008). Em termos de definição refere-se a um conjunto de pensamentos, atitudes e comportamentos negativos face à homossexualidade (ou não-heterossexualidade) e/ou as pessoas homossexuais (ou não-heterossexuais), ou percecionadas como tal (Borrillo, 2010), servindo como uma ferramenta analítica e política para descrever e afrontar o ódio contra pessoas LGBT (Bryant & Vidal-Ortiz, 2008).

Ora, os estudos sobre homofobia foram-se desenvolvendo e sofisticando nas mais variadas áreas da literatura académica: identificando a sua existência e medindo a sua prevalência em vários contextos (e.g., desportivos, militares, familiares, educativos, religiosos, laborais,

---

<sup>52</sup> Isto não significa que a homofobia não possa ser encarada ou tratada, em muitos casos, como um determinado tipo de transtorno mental – de realçar aqui os estudos de Guindon, Green & Hanna (2003) sobre o “transtorno da personalidade intolerante”.

<sup>53</sup> É possível rastrear as raízes de tais perspetivas em problematizações dentro da própria Psicologia Social (ou áreas como a Escola de Chicago ou a Sociologia do Desvio) da década de 50, muito antes da formulação da “homofobia” enquanto termo, remetendo para processos mais amplos de categorização social: *representações, estereótipos, generalizações, preconceitos* (Allport, 1997).



políticos, etc.) e traçando diferentes tipologias sendo uma das mais clássicas aquela que, além da “homofobia internalizada” presente na definição de Weinberg, inclui a “homofobia institucional” e a “homofobia social” (Borrillo, 2010; Vale de Almeida, 2004)<sup>54</sup>. Estabelecem-se correlações com variáveis como sexo biológico ou comportamento de gênero, idade, nacionalidade, raça/etnia/cor de pele, classe social, grau educacional, afiliações políticas e/ou religiosas etc. (Gato, Carneiro & Fontaine, 2011; Gato & Fontaine, 2012)<sup>55</sup>. Formulam-se potenciais “*perfis homofóbicos*” (Berzon, 1996), delineando-se as suas *caraterísticas* e *motivações*, *causas* e *consequências*, o que, por sua vez, possibilitou, à semelhança das teorias da explicação para a homossexualidade, a constituição de *linhas de investigação* para explicar a homofobia (e.g., a homofobia por motivações religiosas ou político-ideológicas, uma perspectiva psicanalítica da homofobia como uma frustração pessoal, etc.).

Desenham-se, inclusive, estratégias de prevenção e/ou eliminação, o que inclui a forma como as pessoas respondem à homofobia (Trappolin, Gasparini & Wintermute, 2012; Zack *et al.* 2010). O que é importante salientar é que os estudos sobre homofobia vão ser movidos por uma determinada intenção: procuram descrever, identificar e quantificar a homofobia, identificá-la tendo em vista, em primeiro lugar, a sua existência e, em segundo lugar, a denúncia e o alerta social, visando assim a criação de políticas e práticas, estratégias de prevenção e/ou eliminação para a mesma (Formby, 2015).

O conceito de “heterossexismo”, também chamado de “heteronormatividade”, tem sido muitas vezes interligado com o conceito de “homofobia”, mas restringe-se à esfera do pensamento – um “sistema ideológico” (Herek, 2000) – sendo por isso mais “difícil de definir e combater” (Mandel & Shakeshaft, 2000: 78). O termo tende a ser atribuído a Morin (1977), definindo-o este como um “sistema de crenças que valoriza a heterossexualidade [como] superior à e/ou «mais natural» que a homossexualidade.” (Morin, 1977: 629), enquanto que o termo “heteronormatividade” aparece a primeira vez na obra de Michael Warner, “*Fear of a Queer Planet*” (2004). Na verdade, o conceito parece remontar aos trabalhos de Adrienne Rich (1970), Gayle Rubin (2011) e Monique Wittig, cujo cerne, a partir de uma perspectiva feminista e criticando

---

<sup>54</sup> A *homofobia institucional* diz respeito a formas de homofobia relacionadas com as instituições podendo ir desde das leis de Estado, até outras instituições mais locais (e. g., quartéis militares, hospitais, prisões, escolas, espaços comerciais, seitas religiosas, etc.). A *homofobia social* estaria relacionada com as relações interpessoais, formas de tratamento entre indivíduos ou grupos de indivíduos (e.g., *bullying*). A *homofobia interiorizada* atuaria num sentido mais individual dizendo respeito às formas de preconceito internalizado do sujeito para consigo mesmo, tendo várias formas (e.g., não aceitar a sua homossexualidade e violentar outros sujeitos assumidamente homossexuais). Há quem inclua a heteronormatividade como um subtipo de homofobia (cf. Vale de Almeida, 2004), embora, regra, geral, esta seja considerada uma categoria própria, ainda que interligada com ela, aparte.

<sup>55</sup> De realçar o estudo clássico das manifestações diferenciais enquanto homens *versus* mulheres aos vários tipos de homossexualidade – masculina e feminina (Bryant & Vidal-Ortiz, 2008; Herek, 1984; 1988).

precisamente um tipo de feminismo que exclui a diversidade, se centrara numa crítica cultural à heterossexualidade enquanto sistema, lembrando que a constituição cultural da heterossexualidade é uma das bases da homofobia.

Com inspiração em Friend (1993), pode-se definir a heteronormatividade como o princípio pelo qual toda a gente é (dimensão estatística), *deve ser* (dimensão moral) ou *gostaria de ser tomada como* (dimensão da expectativa) “heterossexual” até prova do contrário. A heteronormatividade é, na verdade, outro sinónimo para invisibilidade LGBT, dando jus ao ato do “*coming out*” sem paralelo para a heterossexualidade. Enquanto *expectativa invisibilizadora*, a heteronormatividade fundamenta-se assim em quatro dimensões:

1. na divisão natural da humanidade em dois sexos (homem/mulher);
2. no binarismo de género (masculino/feminino) que se repercute a partir da aparência estilizada das normas de género através do corpo dando ideias simbólicas da orientação sexual das pessoas;
3. na estatística (i.e., a ideia de que a maioria das pessoas são heterossexuais);
4. no dever moral (a heterossexualidade é a melhor forma de sexualidade, nem que não seja porque não sofre interpelações).

Compreender a homofobia implica compreender também a heteronormatividade como a sua parte coextensiva. Há situações sociais que não são propriamente de homofobia, ou que são melhor compreendidas como heteronormatividade. Outro conceito que é utilizado é “homonormatividade”. Ao contrário do que parece, “homonormatividade” não é o contrário de heteronormatividade (i.e., o princípio pelo qual toda a gente é homossexual até prova do contrário), mas sim a integração e aplicação da heteronormatividade por parte de sujeitos LGBT contra outros sujeitos LGBT, quer ao nível da regulação da expressão ou identidade de género opondo identidades “L/G/B/T/I” entre si (Stryker, 2008), quer ao nível de tensões socioeconómicas e estilos de vida (Duggan, 2004; Oliveira, 2014).

Esse tipo de interpelações também não deixa de ser feita por outros grupos mais liberais que criticam um certo essencialismo de outros grupos LGBT como, por exemplo, as perspetivas *queer*. No sentido contrário, é possível também ouvir grupos LGBT com posicionamentos mais críticos de um entendimento monolítico da homofobia confinado a demonstrações intencionais de hostilidade antigay extrema, como a agressão física (e.g., bater) ou verbal (e.g., insulto), diretas ou indiretas, acabando por desvirtuar o que a homofobia é (ou deve ser), acabando por se naturalizar e legitimar todo o tipo de violências sem uma contraposição, ao ponto de esta não ser

nada. Nesta perspetiva crítica, como preconceito, todos/as somos homofóbicos ainda que em diferentes graus<sup>56</sup>.

Para conseguir responder assertivamente a essas interpelações – que, de facto, são complexas – é preciso tecer um conjunto de considerações: em primeiro lugar, define-se homofobia como a incapacidade de nutrir uma certa indiferença por pessoas LGBT, ou tomadas como tal, optando, em vez disso, por um desejo de as tratar hierarquicamente inferiores. A homofobia é assim um desejo de tratamento desigual, inclusive ao nível dos direitos. Em termos das suas manifestações, a homofobia relaciona-se com i) crenças ou preconceitos (mentais), ii) atitudes, iii) discursos e iv) comportamentos (de discriminação e de violência) negativos, diretas ou indiretas, conscientes ou inconscientes, intencionais ou não-intencionais, performativas ou patológicas. Considera-se que a homofobia deve ser entendida como um espectro ou *continuum* que vai desde dos pensamentos aos comportamentos (Herek, 1984; Ollis, 2010; Riddle, 1994).

As diferentes formas de homofobia podem ser tratadas em termos de *expressividade* (e.g., subtil, direta, indireta) e *gravidade* (e.g., grave, muito grave, pouco grave), agregando-se, de forma *hierárquica* ou *transversal*. As formas mais expressivas tendem a ser mais *diretas, explícitas, visíveis e físicas*. Nesse sentido, tendem a ser consideradas mais graves porque mais atentatórias à vida humana (biologicamente falando). São também as mais fáceis de serem comprovadas e intervencionadas. As formas menos expressivas *indiretas, implícitas, camufladas e psicológicas* (e.g., ignorar ou desprezar), são tidas como mais moderadas e, por isso, mais difícil de serem identificadas, comprovadas e intervencionadas.

Expressivas ou subtis, o que estas diferentes formas de homofobia têm em comum é a *incapacidade de indiferença*. Mesmo sendo hierarquicamente diferenciadas, todas elas dizem

---

<sup>56</sup> Há uma grande discussão sobre se existe ou não “heterofobia” ou “heteronegativismo”. Este é um tema pouco explorado na literatura, mas não se pode dizer que não existe. Numa tese de Mestrado (Santos, 2013b), faz-se referência a que certas expressões de repúdio heterossexual, em certos grupos de jovens rapazes não-heterossexuais, são mais performativas do que reais e não têm paralelo com a homofobia, essa sim, maioritária, intensa, dominante e estrutural (Santos, 2013). Na verdade, qualquer forma de “heterofobia” deve ser compreendida mais como uma contrarreacção circunstancial do que um aspeto culturalmente partilhado, sendo aquele conceito mobilizado geralmente por grupos homofóbicos para os quais, no limite, a “heterofobia” se traduz na mera existência de pessoas LGBT. Quem explica isso muito bem é Herek (2016) quando refere que:

“Num sentido psicológico restrito, qualquer um pode manifestar preconceito sexual. Gays, lésbicas, e bissexuais pode ter preconceitos contra heterossexuais, assim como heterossexuais podem ter preconceitos contra as minorias sexuais. Embora as atitudes negativas de cada grupo contra o outro possam ser apropriadamente ser denominadas de preconceito, contudo, não são equivalentes. O preconceito heterossexual contra as minorias sexuais é uma manifestação de um estigma cultural. Representa um investimento individual de um sistema ideológico que desempodera as minorias sexuais, cria barreiras institucionais para a sua plena participação na sociedade, e alimenta comportamentos negativos contra eles, incluindo atos de extrema violência. Eles não encontram quotidianamente discriminação, hostilidade, e preconceito pela sua orientação sexual. Carecendo de suporte social e institucional, o preconceito contra heterossexuais é simplesmente a expressão de atitudes individuais” (356-357).

respeito a um determinado tipo de investimento que se traduz numa espécie de colocação, ativa ou passiva, dos sujeitos que são reconhecidos como não-heterossexuais – sendo-o, “realmente”, ou não – e/ou da sua homossexualidade ou não-heterossexualidade – num patamar de diferenciação negativa. Nesse sentido, pode-se oferecer como uma boa definição de “homofobia” *a incapacidade de ser-se relativamente indiferente face à homossexualidade, querendo regulá-la diferentemente*. Outros autores como Derald Wing Sue (2010) inventam o conceito de “microagressão” como uma alternativa. Como explicam Gato, Carneiro & Fontaine em relação ao racismo:

“Isto é, quando o contexto fornece pistas sobre a resposta que é socialmente desejável (por exemplo, o preenchimento de um questionário), o/a racista aversivo/a não manifesta atitudes racistas. No entanto, quando o contexto de interação não define abertamente qual a norma comportamental desejável ou é possível atribuir o comportamento a questões não relacionadas com a etnia/raça, os comportamentos e as atitudes racistas emergem.” (2011: 148).

A rotulagem de “homofóbico/a” deve estar reservada para situações extremas, sob pena de perder a sua própria legitimidade. Rotular alguém de “homofóbico” pode ter o efeito perverso de promover a vitimização da própria homofobia. Contudo, os cuidados também se estendem à responsabilidade de identificar discursos homofóbicos, práticas homofóbicas, pensamentos homofóbicos, etc. Alguns autores chamam à atenção para o risco de uma “homofobia sem homofóbicos” onde ela existe, tem efeitos e ninguém é responsabilizado/a (Herek, 2016).

O que parece ser mais ou menos consensual é que o termo procura ser uma ferramenta analítica para responder a atitudes negativas através das quais pessoas LGBT são produzidas como um “Outro Sexual” inferior. É aqui que a homofobia não pode deixar de ser considerada na sua vertente mais relacional, ligada à noção de “alteridade” (Borrillo, 2010). Nesta abordagem mais antropológica, o que não pode passar ao lado são as relações de poder que tanto subordinam ou ao ilustrar na relação de *alteridade* entre identidades que ao reconhecer (certas) diferenças entre si – um reconhecimento que atua sempre como “*atribuições interesseiras*” –, produzem, ao mesmo tempo, hierarquias divisórias com consequências geralmente negativas para aqueles/as que se encontram numa posição mais frágil (ou com menos poder) (Borrillo, 2010).

De acordo com Rich (1970) há perspetivas estruturais e sistemáticas sobre a homofobia – a homofobia depende da forma como a cultura, a sociedade, a lei, etc., organiza género e sexualidade – e outras mais individualistas e circunstanciais – cada um/a, se for estimulado num dado sentido pode tornar-se homofóbico (ou o contrário). Nos primeiros casos, responsabiliza-se a cultura, a lei, as ideologias que se refletem em socializações homofóbicas e heteronormativas

(Rich, 1970). Nos casos mais individualistas não são de negligenciar explicações psicanalíticas. Como vão demonstrar posteriormente outros/as autores/as, como Judith Butler, que aprofundarão as análises aos *insights* de Freud, a formação psíquica de uma identidade de gênero e o desejo heterossexual são explicados como necessitando de um repúdio ou de um recalçamento de possibilidades homossexuais potenciais. A partir da noção de “melancolia” como uma vinculação inconsciente a um objeto (ideal) perdido, Butler, por exemplo, argumenta, problematizando o pensamento de Freud, que a identidade de gênero, no entrecruzamento com a preferência pelo objeto sexual, resulta, em parte, do repúdio e abjeção fantasmagórica a laços que são excluídos e internalizados no inconsciente (Butler, 1997).

A constituição da heterossexualidade culturalmente situada se dá como um processo que necessita da expulsão psíquica de uma homossexualidade potencial, ao mesmo tempo que sincroniza de forma simétrica identificação de sexo/gênero com desejabilidade do objeto (orientação sexual). O mesmo é dizer que o homem para se constituir enquanto heterossexual precisa de cortar com a mãe (feminilidade) – ou seja, identificar-se como “homem” por não ser “mulher” – e como homem, desejar mulheres, o seu oposto (Badinter, 1996). Desse modo:

“(...) Freud deu textura e credibilidade psicológica a um mapeamento contraposto e universalizante desse território, baseado na suposta mobilidade multiforme do desejo sexual e na bissexualidade potencial de toda criatura humana; mapeamento que não implica a presunção de que a inclinação sexual de cada um se dirigirá sempre a pessoas de um único gênero, e que oferece, além disso, uma descrição ricamente desnaturalizante dos motivos e mecanismos psicológicos da definição homofóbica projetiva paranóica dos machos e de sua prática normalizadora” (Sedgwick, 2007: 44).

Por vezes, a homofobia pode ser expressa de forma “inocente” – a homofobia como ignorância, falta de conhecimento (Sedgwick, 1990) – mas, outras vezes, pode ser racionalizada e ideologicamente marcada e motivada. Uma vez a homofobia é expressa de forma performativa, conveniente e oportunista (e.g., o rapaz que insulta o homossexual seu vizinho, mas que respeita o seu chefe que também é homossexual ou a lésbica da sua família). Outras vezes a homofobia assume contornos de evidente patologia agressiva e visceral (e.g., pessoas que matam homossexuais em nome de Deus<sup>57</sup>). A homofobia tanto pode ter intenções de punição (e.g., modificar), exterminar o homossexual), produção (e.g. obrigar o homossexual a perder a cabeça e obter reações) ou modificação (e. g., “curar” a parte sexual do homossexual).

---

<sup>57</sup><http://www.independent.co.uk/news/world/americas/orlando-shooting-50-people-killed-in-terrorist-attack-on-gay-nightclub-pulse-state-of-emergency-a7077996.html> (Acedido a 09/07/2018).

Há explicações socioculturais sobre a homofobia (e.g., a homofobia resulta dos processos de socialização, muito particularmente de género e sexualidade), explicações psicanalíticas (e.g., que vão desde da ideia que o homofóbico é um sujeito com desejos homossexuais recalcados até a ideia de que o indivíduo homofóbico é um frustrado que projeta no homossexual as suas frustrações, com a família, o trabalho, a vida, ou até mesmo a falta de sexo, etc.) e até mesmo explicações biológicas ou evolutivas. Muitas pessoas homossexuais cometem violências entre si de acordo com as melhores formas de “ser-se LGBT”, fazendo com que a discriminação homofóbica transcenda até a oposição “hetero/homo”.

Em todo o caso, não deixa de ter certas semelhanças com outros sistemas de preconceito como o racismo ou o sexismo, daí que no movimento LGBT, nutrindo intersecções com as agendas de outros grupos, se faça, muitas vezes, uma comparação entre mulheres e negros/as que, ainda que diferente em muitos pontos, tem as suas semelhanças. A saber: não se pode compreender a homofobia sem uma teorização concisa sobre a: (i) violência humana, a desigualdade política e a distribuição de recursos entre grupos (e.g., maioria *versus* minoria), o que normalmente aproxima os estudos LGBT/*queer* aos estudos pós-culturais e pós-coloniais; (ii) a constituição da própria heterossexualidade, todo o domínio do género e as representações sociais que daí decorrem (e.g., estereótipos de género), o que aproxima os estudos LGBT/*queer* aos estudos feministas e (iii) os valores morais atribuídos às práticas sexuais humanas, o que aproxima os estudos LGBT/*queer* dos estudos sobre sexualidade humana (e.g., trabalho sexual, relações poliamor, etc.) ou até mesmo dos estudos sobre medicalização (e. g., patologização).

Apesar dos avanços dos últimos anos, os discursos políticos, mas sobretudo sociais ou educacionais têm, muitas vezes, uma certa relutância em colocar a “orientação sexual” como critério de discriminação legítimo para ser combatido. Convém salientar que, apesar de uma crescente visibilidade, a luta contra a homofobia não reúne tanta simpatia ou consensos como, por exemplo, a luta contra o racismo ou contra o machismo (Carneiro, Gato & Fontaine, 2011).

Como já se referiu, uma das tradições em abordar a homofobia tem sido a partir dos estudos das atitudes a partir de abordagens metodológicas quantitativas. Poucos explorados são os estudos que focam a questão dos discursos. Ora, não se pode negligenciar os efeitos discursivos inerentes não só ao uso da categoria em si (“o que é que a homofobia quer dizer?”), mas também a discursividade qualificável como homofóbica (“o que conta como “discurso homofóbico”?). Nos últimos anos, o conceito de “homofobia” tem sofrido várias interpelações de problematização que já não mais dizem respeito aos sentidos do conceito, mas sim às suas implicações (Rasmussen, 2013). Estas visões críticas contemporâneas são novas nas teorizações, mas necessárias para se possuir um cenário total sobre o fenómeno.

Importa ressaltar, desde logo, que como categoria discursiva a invenção do termo homofobia parece ter correspondido a uma necessidade política de responder à opressão sentida pelos homossexuais ao nível do preconceito, discriminação, estigma e violência. Uma tentativa de responder a perguntas como “porquê é que há pessoas que encaram a homossexualidade como uma diferença entre muitas, e outros não? A homofobia deve então ser entendida como *uma ferramenta conceptual e um recurso discursivo para nomear e responder à opressão sentida* (Bryant & Vidal-Ortiz, 2008), sendo essa opressão histórica, cultural e estrutural (Borrillo, 2010). Perspetivada desta forma, a homofobia enfrenta várias interpelações ao nível da sua mobilização discursiva, muito particularmente na contemporaneidade e com desafios que lhe são dirigidos.

Existem outros desafios e críticas contemporâneas respeitantes à homofobia. Uma delas é o discurso da “homofobia pelo discurso homofóbico”, i. e., é o *discurso sobre homofobia pelos próprios homofóbicos* que, como é óbvio recai para a negação da própria homofobia, mas que, ainda assim, apresenta um contributo valioso, à primeira vista inusitado, para se (re)pensar a homofobia. É um tipo de discurso de alas conservadoras e se insere naquilo que se pode chamar a retórica populista do politicamente correto (Žižek, 2009).

Como já se referiu aqui, partindo da premissa de que discurso político LGBT e discurso homofóbico se alimentam mutuamente a partir de uma estratégia zig-zag (Foucault, 2011), não é de admirar que, para um discurso homofóbico, o próprio conceito em si não faça nem deva fazer sentido. Por exemplo, para se proteger, o discurso homofóbico costuma afirmar que a homofobia seria ideológica (ocultando que a sua própria estratégia é ideológica *perse*) e rotular alguém de “homofóbico” seria um truque para os homossexuais conseguirem dividendos. O próprio rótulo de “homofóbico” corresponderia a uma tentativa dos (ativistas) homossexuais de calarem a oposição.

Existem evidentemente discursos bastantes críticos contra homofobia. Estes discursos tendem a sinalizar aspetos homofóbicos na realidade social que passam, muitas vezes, sobre a forma de “tolerância” ou até mesmo “bom samaritanismo”. Contraditam a ideia de uma “homofobia sem homofóbicos”. Existem dois tipos de discurso crítico ou radical: i) um discurso crítico que incorre no risco de ser converter num discurso conservador inverso (quicá, “heterofóbico”) que, embora muitas vezes funcione à base de uma “violência imaginada” (Halberstam, 1993), não deixa de conceder a homofóbicos material para se vitimizarem, e ii) um discurso crítico que, integrando a própria noção de criticabilidade, não deixa de ter uma certa vigilância crítica sobre si próprio. Ou seja, é *um discurso crítico, mas com estratégia*. Dada a proximidade que nutre com o discurso homofóbico acima mencionado, e respetivas fronteiras ténues, muitas vezes são ignorados ou vistos como jogos de má fé, não se compreendendo como um certo toque de “moderação” não deixa de ser uma estratégia de enfrentamento contra a retórica do “politicamente correto”.



## 2.4. Bullying genérico e homofóbico: reconceptualizações

O termo *bullying* homofóbico tornou-se, nos últimos anos, uma expressão bastante utilizada, sobretudo dentro do ativismo LGBT, ora para designar a expressão da homofobia escolar sob a forma de *bullying*, ora para designar um *bullying* de cariz homofóbico, enfim, como um outro substituto semântico para “homofobia na escola” (Cover, 2012; Formby, 2015; Monk, 2012; Minton et al., 2008; Pascoe, 2013; Poteat, Mereish, DiGiovanni & Sheer, 2013; Puar, 2012; Rivers, 2011).). Pascoe (2013) atribui a um conjunto de suicídios de adolescentes norte-americanos resultantes, direta ou indiretamente, de uma série de eventos ligados a *bullying* e o que originará a projetos de intervenção como o “It Gets Better” (Cover, 2012).

Na academia, foi constituindo-se como um objeto de estudo que deu azo a uma nova linha de investigação dentro dos estudos sobre *bullying*, surgindo como um particular tipo de *bullying centrado na identidade*, neste caso *sexual* (Poteat, Mereish, DiGiovanni & Sheer, 2013; Rivers, 2011). Os usos discursivos da expressão “bullying homofóbico” são encontrados pela primeira vez na obra do psicólogo britânico Ian Rivers (2001; 2011). Desde então, vários estudos têm explorado a sua existência e prevalência, a sua natureza em termos de manifestações, perfis e diferenças de género, causas e consequências negativas a curto e longo prazo e estratégia de prevenção e/ou eliminação, quer noutras partes do mundo, quer na Europa, incluindo Portugal (cf. António et al., 2012; Costa, Pinto, Pereira & Pereira, 2015; Rodrigues, Grave, Oliveira & Nogueira, 2015), estando na base de alguns programas de intervenção como o “It Gets Better (2011), a sua versão portuguesa “Tudo Vai Melhorar” (2012) e “Dislike Bullying Homofóbico” (2013). A própria UNESCO elaborou um relatório onde dá conta da existência deste tipo *bullying* em vários países do mundo, apelando a mais investigação e intervenção (UNESCO, 2012).

A pesquisa de Rivers (2004) demonstra que adultos/as que se identificam como LGB revelam ter sido vítimas de *bullying* baseado na sua orientação sexual enquanto jovens e que tal estaria relacionado com sintomas de stress pós-traumático na idade adulta. Num outro estudo retrospectivo, homens que se identificam como gays reportam experienciar *bullying* e idealização de suicídio em todos os níveis da escola (Friedman et al., 2006). Este estudo demonstra que altos níveis de feminilidade são preditivos de suicídio entre estudantes do sexo masculino vítimas de *bullying*. Nesta linha, outro estudo sugere que a falta de masculinidade aumenta o risco de suicídio (Kimmel & Mahler, 2003).

Nos últimos anos, porém, um conjunto de perspetivas tem criticado a opção por esta expressão e o termo tem sido bastante criticado geralmente pela sua incapacidade de abarcar



toda a violência homofóbica e heteronormativa da escola (Formby, 2005), muitas vezes, incidindo a crítica no caráter obscuro que reside nas interações entre *bullying* e homofobia (Formby, 2015; Meyer, 2008; Pascoe, 2013). Uma dessas críticas reside precisamente nessa incapacidade conceptual do conceito de “*bullying*” em ilustrar, descrever e explicar todas as formas existentes de violência homofóbica e heteronormativa *na* (e sobretudo *da* escola) que não podem ser recapturáveis através de uma noção restritiva e até monolítica de “*bullying*” (Formby, 2015; Marston, 2015; Meyer, 2008<sup>a</sup>; Mishna, Newman, Daley & Solomon, 2008; Puar, 2012).

Quando se pergunta a alguém se já foi vítima de *bullying* homofóbico, a pessoa tende a associar a expressão a “*bullying* contra homossexuais”. Como ela própria não se identifica como “homossexual”, responderá negativamente, ainda que possa ter vivido formas de “*bullying* homofóbico” consoante certas definições de “*bullying* homofóbico”. O mesmo se passa com as identidades sexuais dos outros já que, em muitos casos, muitos/as jovens não tem ainda um posicionamento identitário claro sobre a sua orientação sexual para entenderem o *bullying* que sofrem como “*bullying* homofóbico” nesses termos, ou então, mesmo que até o tenham, denunciar exige assumir a sua homossexualidade, que está oculta precisamente para não sofrer (mais) *bullying* (Santos, Silva & Menezes, 2017).

Outras pessoas tendem a ser testemunhas de casos de *bullying* homofóbico ainda que não o considerem “homofóbico” por pudor em homossexualizar a outra pessoa. Em muitos casos, a violência homofóbica não se dá contra indivíduos homossexuais em si, mas contra ideias imaginárias de uma identidade homossexual. As separações entre o que é *bullying* genérico ou *bullying* homofóbico é também bastante ténue já que termos homofóbicos podem ser usados no *bullying* genérico de tal forma que, no limite, se pode considerar a possibilidade que uma boa parte do *bullying* (entre rapazes) é *bullying* homofóbico.

Tendo em conta as tensões referidas, alguns autores como Minton *et al.* (2008) fazem uma distinção entre *bullying* baseado na orientação sexual de alguém e *bullying* heteronormativo. Em todo o caso, ele foi-se constituindo como um “objeto discursivo” (Monk, 2012) e é nesse sentido que nesta pesquisa ele começa por ser um significante discursivo. No âmbito desta tese, entende-se “*bullying* homofóbico” como o *bullying* que invoca um imaginário homofóbico para interpelar os sujeitos independentemente da sua orientação sexual.

Relativamente ao *bullying* genérico, ainda que os comportamentos associados ao termo “*bullying*” tenham sempre existido na história da humanidade em muitas culturas e contextos, e a expressão (de origem obscura) tenha surgido na literatura do campo da psicologia a partir da década de 20 (sem, contudo, uma definição precisa e com significados ambivalentes), é só a partir dos finais da década de 60 que este passa a ser utilizado mais frequentemente. Passa, então, a

descrever um particular subtipo de *vitimização* que se traduz em comportamentos de intimidação, assédio e agressividade, entre pares, i.e., sujeitos que partilham algo de semelhante entre si (Furlong *et al.*, 2010). O *bullying* pode acontecer em vários contextos e envolver vários intervenientes, mas a literatura geralmente tem focado o contexto da escola – dentro ou na periferia –, e os/as jovens em interação, tornando o bullying uma problemática inerentemente juvenil (Smith, 2013).

Um dos primeiros pesquisadores a estudar em profundidade o fenómeno sobre essa designação, e cujos estudos foram adquirindo grande atenção e notoriedade internacional, foi o psicólogo sueco Dan Olweus (1993; 2010) que descrevia esses comportamentos com recurso à expressão sueca de “*möbning*”, tomada de empréstimo aos estudos da Etologia, mas cedo substituída preferencialmente pelo termo “*bullying*” de computo mais universal<sup>58</sup>. Ainda que uma das primeiras definições possíveis de “*bullying*” possa já constar no livro canónico de Olweus, “*Bullying at school: What we know and what we can do*” – no qual o autor esclarece que o *bullying* ocorre quando alguém é “*exposed, repeatedly and over time, to the negative actions on the part of one or more student*” (Olweus, 1993: 09) – a definição só adquire alguma solidez quando concomitantemente a uma campanha contra o *bullying* na Noruega em 1983 e respetivos programas de intervenção, Olweus se propõe a elaborar um questionário para descrever a forma como o fenómeno ocorre na escola (cf. Olweus, 2010).

Segundo Olweus (1993) *bullying* refere-se então a esses comportamentos de violência, diretos e/ou indiretos<sup>59</sup>, que para serem *bullying* é preciso que estejam reunidas três condições ou três elementos essenciais:

- 1) intencionalidade de magoar;
- 2) repetição ao longo do tempo;
- 3) poder diferencial ou desigual entre as partes envolvidas.

---

<sup>58</sup> O termo “*möbning*”, de origem escandinava, referia-se ao fenómeno observado e descrito pelo famoso etólogo austríaco Konrad Lorenz de um ataque coletivo de um grupo de animais contra um animal de outra espécie. Contudo, a expressão revelou-se insuficiente para dizer respeito a comportamentos de intimidação entre jovens estudantes já nos primeiros escritos de Olweus porque, por exemplo, nem sempre os “ataques” proviam de um coletivo de indivíduos podendo, na verdade, envolver dois únicos sujeitos. Desse modo, cedo a expressão foi abandonada e substituída por “*bullying*”, uma expressão anglo-saxónica francamente mais apelativa, significativa o suficiente para traduzir uma experiência amplamente universal (cf., Olweus, 2010; Rivers, 2011; Smith, 2013).

<sup>59</sup> Em termos de “ações negativas” – e baseado na última revisão do questionário de Olweus (1993) – pode-se dar como exemplos comportamentos tão vastos como: dizer coisas más ou gozar com alguém; chamar nomes, ignorar ou excluir do grupo de propósito; bater, pontapear, empurrar; entre outros. Essas ações negativas podem ser enquadradas em certas categorias de agressão – verbal, física, social, sexual e psicológica, esta última transversal.

A partir de então, o *bullying* passa a constar como um objeto de estudo crescendo a consciência sobre os seus efeitos negativos (Smith, 2013). Vão-se estudar a sua existência, prevalência e natureza, mas também tentando compreender os diferentes tipos de papéis que cada um dos intervenientes no processo de bullying (Salmivalli, 1996). Na literatura sobre o tema, Smith (2013) identifica 4 fases de pesquisa: i) uma primeira onda exploratória que tem as suas origens em 1978 até 1988 e se baseia nos estudos de Olweus; ii) uma segunda onda em que se estabelece um primeiro programa de pesquisa (1989-meados da década de 90); iii) uma terceira onda em que se estabelece um programa de pesquisa ampliado para o contexto internacional (meados da década de 90-até 2004), e iv) uma quarta, de 2004 até hoje, centrada no *cyberbullying*. Até meados da década de 90, uma grande parte dos estudos se centrava na perspetiva europeia baseada no trabalho de Olweus. A partir de então, começam a aparecer trabalhos sobre *bullying* nos EUA a que muito se atribuiu ao massacre de Columbine<sup>60</sup>, acabando por trazer toda a discussão sobre a segurança na escola para o cerne do debate educativo. O discurso educacional passa agora a defender a escola como um “*safe place*” o que vai funcionar como uma problemática muito comum nos estudos sobre *bullying* (Meyer, 2010).

Tem crescido uma maior consciência da gravidade do *bullying* aos mais variados níveis. O *bullying* tem impactos negativos documentados ao nível de dificuldades psicológicas, sucesso académico e escolar, problemas no relacionamento pessoal (Rivers, 2011). Ao longo dos anos, tem havido certos casos de violência extrema que, de modo direto ou indireto, colocam o *bullying* como um tópico de debate<sup>61</sup>.

Em Portugal alguns estudos têm demonstrado a existência e prevalência destes fenómenos (António et al., 2012; Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009; Costa, Pinto, Pereira & Pereira, 2015; Rodrigues, Grave, Oliveira & Nogueira, 2016). Um estudo do ano passado da UNICEF refere que Portugal registou mais queixas de bullying do que os próprios EUA. Analisando a situação da infância no mundo, o estudo refere que entre 31% e 40% dos/as adolescentes em Portugal com idades compreendidas entre os 11 e 15 anos disseram ter sido intimidados com violência na escola pelo menos uma vez em menos de dois meses<sup>62</sup>.

Do ponto de vista legal, ao contrário de outros países (e.g., os EUA), uma das propostas mais ousadas de combate ao bullying em Portugal foi a tentativa de criminalização do “*bullying*”

---

<sup>60</sup> O Massacre do Columbine abriu toda uma discussão na sociedade norte-americana sobre *bullying*, alegadamente porque os assassinos teriam agido por revanchismo por eles próprios terem sofrido *bullying*, sobretudo de cariz homofóbico (Kimmel & Mahler, 2003).

<sup>61</sup> <https://www.publico.pt/2017/11/01/sociedade/noticia/portugal-teve-mais-relatos-de-do-que-os-eua-diz-unicef-1791094>

<sup>62</sup> <https://data.unicef.org/resources/a-familiar-face/>

escolar” que constara na Proposta de Lei N.º 46/XI/2.<sup>a</sup>, apresentada pelo XVIII Governo Constitucional à Assembleia da República, em dezembro de 2010. A proposta integrava a violência escolar no catálogo de crimes contra a integridade física, previstos e punidos pelo Código Penal (Decreto-Lei n.º 48/95, sucessivamente alterado). A lei ia mais longe prevendo sanções aos pais/mães dos/as alunos/as e seus ascendentes até ao 3.º grau (ou seja, incluindo avós e tios) ou por quem fosse titular do exercício de responsabilidades parentais, assim como previa medidas tutelares educativas a menores entre os 12 e 16 geralmente inimputáveis para efeitos da ação penal, variando entre um a 10 (no caso de morte da vítima).

Um dos dispositivos formais para se lidar com o *bullying* é o Estatuto do Aluno e da ética Escolar (Lei N.º 51/2012) e o programa “Escola Segura” a funcionar desde de 1992.

Um dos grandes desafios dos estudos sobre *bullying* é a operacionalização do conceito (Furlong *et al.*, 2010). Enquanto que para alguns investigadores é estritamente preciso que se verifiquem os três elementos definitórios para ser considerado *bullying*, para outros não necessariamente (Cowie & Dawn, 2008). Enquanto que para uns, cada elemento definatório é evidente, para outros é mais complexo (e.g., pode não haver intencionalidade, pode não haver repetição (e ainda assim ser grave) e o poder de cada elemento pode não ser evidente. A questão não é irrelevante porque o significado científico atribuível a “bullying” é decisivo na forma como o investigador formula os resultados e/ou legislador elabora as soluções que converte em regras a cumprir (Furlong *et al.*, 2010). Não admira então que as pesquisas com recurso metodológico a abordagens quantitativas sejam preferíveis. Contudo, as pesquisas qualitativas são também necessárias para aceder aos sentidos e graus de importância que os sujeitos atribuem à experiência (Patton *et al.*, 2017; Torrance, 2000).

## **2.5. O papel da Educação Sexual como dispositivo de promoção de cidadanias**

Um dos grandes dispositivos curriculares em que as questões de género e sexualidade se apresentam como tópicos nucleares tem sido, de facto, a Educação Sexual (ES). Ela não é o único dispositivo curricular para o efeito – a Educação para a Cidadania, por exemplo, pode oferecer também uma grande potencialidade neste campo, ainda que, como refira Lees (2000), a sexualidade seja um tópico que possa entrar em colisão com a respeitabilidade latente contida em “cidadania”, razão pela qual, muitas vezes, não seja abordada nesta disciplina ou espaço curricular.

Ora, toda a história da constituição idealizada da ES e do seu endereço ou implementação na escola teve que lidar com a inerente desmistificação, quer desta como um espaço sexualmente

neutro, quer com a ideia das crianças e dos/as jovens como “inocentes” (Epstein & Johnson, 1998; Louro, 2000; Renold, 2005). Pelo contrário: a escola é um espaço, direta ou indiretamente, *sexualizado* nem que não seja por conter sujeitos jovens que estão inevitavelmente num período da vida de transformações, descobertas e experimentações afetivas-sexuais (Allen, 2011; Allen, 2017; Allen & Rasmussen, 2017; Fonseca, 2007; Menezes, 1990): as primeiras ‘curtes’ e namoricos, os ‘amassos’ atrás do pavilhão ou no banco de trás do autocarro, as festas e viagens de finalistas, ou até mesmo casos excecionais de relações sexuais, a escola é um espaço inerentemente sexualizado (Meyer, 2010).

Em boa verdade, a sexualidade sempre esteve presente neste contexto, mas os modelos dominantes de escola, quer sobre a alçada do conservadorismo ideológico das instituições religiosas, quer sobre a alçada do funcionalismo capitalista da modernidade, fez com que a sexualidade, ao ser considerada um domínio instintivo, irracional, animalesco, perigoso, etc., se tornasse um *objectum non gratum* a uma instituição que deve ser, sobretudo, regida pela mente, pela razão e pela disciplina, já que o seu objetivo nuclear seria a produção daquilo que Foucault denominou como “corpos dóceis” (Foucault, 1997).

Ainda que se possa vislumbrar as primeiras introduções de temas ligados à sexualidade nos currículos escolares na década de 20 – por razões utilitaristas, ligadas ao higienismo (cf. Amaral, 2016) –, é na década de 70 que se assiste às primeiras (e pioneiras) tentativas de implementação em vários países europeus (Rocha & Duarte, 2010; Rocha & Duarte, 2015; Rocha, Leal & Duarte, 2016; Santos, 2015). Em Portugal, especificamente, a história da Educação Sexual é marcada por um longo percurso com avanços e recuos cujos primórdios tendem a remontar ao 25 de Abril de 1974 sendo só aí, no contexto de uma democracia possibilitada pela revolução, que se pode falar de “sexualidade”, não apenas como um mero tópico a ser curricularmente abordado na escola mas, sobretudo, como uma dimensão positiva da identidade pessoal, perspetiva que contrasta evidentemente com os valores impostos pelo anterior regime em que a sexualidade era vivida segundo uma ideologia restrita à moral reprodutiva.

Concretamente, pode-se identificar as primeiras incursões de tal reformismo, num período anterior à revolução, na criação da Associação do Planeamento Familiar (APF) e consequentes propostas legais (lei N.º 3/84) (Rocha e Duarte, 2015; Rocha, Leal & Duarte, 2016).

Como uma instituição obrigatória responsável pela formação de jovens, não admira que a escola se constitui como um contexto, não só atrativo como útil e adequado, para a implementação de tais intervenções. Desse modo, surgindo o tópico da “sexualidade” já como uma problemática inerentemente juvenil em determinadas áreas programáticas concretas como, a título de exemplo, a Formação Pessoal e Social ou a Educação para a Cidadania (cf. Menezes, 2007). É somente

na década de 90, porém, que o debate sobre a ES nas escolas vai conhecer uma ampla proliferação discursiva, aparecendo as primeiras propostas mais concretas de implementação nas escolas. As problemáticas principais que justificarão o processo são os fenómenos da gravidez adolescente e a emergência do HIV-sida, o que obriga à criação de estratégias e mecanismos de transmissão de informação, esclarecimento e potencial prevenção, passando a ES a inscrever-se numa lógica preventiva e sanitária (Allen, 2011; Epstein & Johnson, 1998).

A partir de então vão-se desenvolvendo alguns projetos-piloto, sendo a lei N.º 120/99 o dispositivo que torna clara esta ligação entre a sexualidade e a saúde reprodutiva e que dá o mote para o aparecimento de programas mais sistemáticos de ES – como, por exemplo, o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE). Porém, dada a mudança de governo, e sob o pretexto da crise económica, a ES acaba por ser secundarizada, havendo pouco interesse em averiguar o seu funcionamento (Rocha & Duarte, 2015; Saavedra, Nogueira & Magalhães, 2010).

Em meados dos anos 2000, reivindicações como a descriminalização do aborto e o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo acabam por mobilizar a sociedade civil, revitalizando a importância da ES nas escolas. Como consequência direta ou indireta, numa parceria conjunta com o Ministério da Saúde, em 2005, o Ministério da Educação cria um grupo de trabalho com especialistas na área de Educação Sexual/Saúde para rever as políticas de saúde sexual e reprodutiva (Despacho N.º 19, 737, 2005). O relatório produzido por este grupo foi apresentado em setembro de 2007 e dará o mote para formulação do decreto lei N.º 60/2009 que estabelece os modos de funcionamento concretos da ES nas escolas portuguesas (Matos, Reis, Ramiro, Pais & Leal, 2014; Pais, 2012).

Porém, além de frágil a sua implementação, a ES tem sido bastante criticada. Os discursos que a defendem alegam que a escola enquanto dispositivo público de formação cívica tem um papel fundamental no desenvolvimento de crianças e de jovens e que esse desenvolvimento inclui, indelévelmente (nem que seja pela ausência), a sexualidade, o que, por sua vez, pode incluir também corporalidade, afetividade, relacionamentos, conjugalidades, perspetivas familiares, etc. (Pais, 2012). Advoga-se que, ao contrário de uma educação sexual informal e voluntária que tende a ser insuficiente e ineficaz (em casa, com os/as amigos/as, através dos *media*), a ES seria fundamental para o desenvolvimento de uma sexualidade responsável, saudável e positiva (Fines, 1988; Allen, 2011; Pais, 2012).

Os discursos críticos são de natureza muito diversa. Em alguns casos, advoga-se que a sexualidade é uma dimensão privada e da responsabilidade das famílias que as escolas se deveriam abster de abordar (Pinar, 1998). A ES tem sido criticada ao nível das suas modalidades



de implementação, tanto por estudos internacionais (Allen, 2011), como nacionais (Pais, 2012; Rocha & Duarte, 2015). Uma boa parte dos estudos de Louisa Allen (2011; 2017) tem procurado demonstrar e discutir os aspetos clínicos e deserotizados da ES. Com uma forte influência do famoso artigo de Michelle Fines (1988), Allen chama a atenção peculiar para a sexualidade feminina e em como as abordagens da ES, baseadas numa perspetiva bioontológica e mecânica do sexo, tendem a menosprezar e subestimar quer o papel das emoções e dos relacionamentos interpessoais, quer o erotismo da própria sexualidade (Santos, Fonseca & Araújo, 2012). Outras perspetivas têm discutido a ênfase nos afetos (Pais, 2012) ou ainda o esquecimento do género (Saavedra, Nogueira & Magalhães, 2008). Uma outra crítica tem sido a ausência de discussão de tópicos ligados à própria diversidade sexual (Ellis & High, 2004; Meyer, 2008).

Nos últimos anos, outras questões têm vindo a ser implementadas na Educação Sexual, nomeadamente a violência doméstica e de género, a prevenção dos abusos sexuais e temáticas relativas à orientação sexual. O decreto-lei da ES em Portugal (N.º 60/2009) é claro em referir como duas das suas finalidades:

“(...) f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais; (...) l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.”

Assim, a discussão sobre a integração de questões LGBT nos currículos escolares não é propriamente recente, mas só a partir da última década é que essa questão ficou mais visível em Portugal, em certa medida pelas movimentações políticas nacionais em torno dos direitos de pessoas LGBT (Vale de Almeida, 2010). Existem vários exemplos de trabalho pedagógico na escola envolvendo a abordagem de questões LGBT: atividades promovidas por Associações de Estudantes, aconselhamento (por parte de psicólogos/as, mediadores/as, etc.), projetos ou programas de intervenção específicos (contra o *bullying*, a discriminação, etc.), eventos explicitamente LGBT-inclusivos (como, por exemplo, bailes de finalistas<sup>63</sup>). No contexto americano um exemplo interessante é a criação das “*Gay-Straight Alliances*”. Segundo Miceli (2002), estes grupos constituídos por jovens LGBT e heterossexuais simpatizantes visam distribuir informação sobre diversidade sexual dentro da escola. Em Portugal, um projeto recente da ILGA-Portugal intitulado “Projeto *True Colours* – Alianças Da Diversidade e apoio a jovens LGBT” (ADD) procura recriar e transpor estes grupos para as escolas portuguesas (<http://ilga->

---

<sup>63</sup> Ao contrário de outros grupos minoritários, tensões entre “universalidade” e “apartheidização” são menos comuns envolvendo jovens estudantes LGBT, mas ainda assim não são inexistentes. Ao discutir identidade e diferença, Stoer e Magalhães (2005) lembram a ideia polémica de há uns anos atrás se fazer uma escola exclusiva para jovens LGBT.

[portugal.pt/actividades/projetos.php?codigo=20](http://portugal.pt/actividades/projetos.php?codigo=20)). Um estudo de Margareth Schneider et al. (2013) com entrevistas a professores/as e estudantes concluiu que, apesar destes grupos promoverem não só a consciência do impacto negativo da homofobia em jovens LGBT por parte da escola e aumentar o envolvimento de jovens LGBT na escola, o heterossexismo era mais difícil de acabar.

Todavia, como seria de supor, se a ES já despoleta alguma tensão, essa tensão é aumentada quando se trata de abordar géneros ou sexualidades que fujam a uma asserção heteronormativa (Ellis & High, 2004). Ao longo da História, as interseções entre homossexualidade(s) e educação escolar tem sido pautada por diversos tabus com discursos conservadores diabolizado o contacto com a homossexualidade (Epstein, 1994; Epstein & Johnson, 1998; Friend, 1993; Jones, 2013; Louro, 1997; Pinar, 1998).

Ao contrário destas perspetivas de “pânico moral” (Cohen, 1972), ativistas LGBT tem explicado que abordar questões de diversidade sexual com jovens permite, por um lado, desconstruir estereótipos e preconceitos, acabando por desenvolver adultos/as (heterossexuais) com uma mentalidade mais aberta e plural – no postulado de que há uma certa dose de ignorância que resulta de uma educação heteronormativa que o contato com pessoas ou questões LGBT ajudaria precisamente a perder ou a superar (Allport, 1997; Gato & Fontaine, 2012) –, e por outro lado, auxiliar jovens no desenvolvimento de identidades sexuais mais afirmativas, com um sentido de si mais saudável e positivo, ajudando a criar mecanismos para contrariar a homofobia estrutural da escola e da sociedade e/ou dos seus contextos de origem e desenvolvimento. (Fonseca & Nogueira, 2012; Santos, 2015).

Na contemporaneidade, não se pode negar, porém, uma *proliferação de discursos* sobre a educação e a escola que revelam que já não se pode falar dela com alguma linearidade (Charlot, 2006). Está-se perante aquilo que Rui Canário chama de “tempo das incertezas” (Canário, 2005: 81) onde a imprevisibilidade marca lugar (Silva, 2011). Há um certo reconhecimento de que o projeto moderno se esvaziou e que a escola está perante uma inevitável ambivalência, quiçá um paradoxo, um duplo papel de incluir e excluir, de regular e emancipar, de propor e falhar (Giddens, 1996). É por isso que, como refere Correia, a escola tenda a ser perspetivada socialmente “quer como um bem comum quer como uma comunidade de problemas” (Correia, 1998: 120). Como referem Gordon, Holland e Lahelma:

“(…) as escolas são sítios com múltiplos níveis e práticas, algumas delas contraditórias. Contudo, dentro das escolas existem também espaços de agência, negociação, evitação, oposição e resistência. Esses espaços são limitados, mas significativos, num contexto de tensões entre emancipação e regulação, controlo e agência. Políticas educacionais têm endereçado esses espaços ao redesenharem o mapa das possibilidades e limitações para cidadãos individuais.” (187-188).



Partilha-se aqui desta visão paradoxal com implicações nos modos de conceber a homofobia. Reconhece-se a escola, enquanto instituição, como uma extensão da própria democracia e a nível da sua microfísica como uma “comunidade” necessariamente diversa e plural. Advoga-se que a *escola democrática*, promotora de *justiça social*, deve então zelar pela igualdade (de acesso, sucesso e de oportunidades) salvaguardando e promovendo direitos e cidadania de diversas identidades e grupos. No âmbito desta tese, como veremos nos capítulos que se seguem, quer-se interrogar a escola a dois níveis: ao nível dos/as jovens estudantes e ao nível adulto das estruturas formais. As estruturas formais incluem muitos aspetos organizacionais – estruturas e respostas administrativas, currículo, trabalho docente, políticas escritas, etc. (Meyer, 2008) –, mas em que se opta por escolher os/as professores/as como os seus maiores representantes. Os/As jovens porque são aqueles/as que representam o futuro da sociedade (Silva, 2011).



### Capítulo 3. Tendências, escolhas e práticas metodológicas

Neste capítulo explicitar-se-á a metodologia da presente pesquisa. No seu sentido mais tradicional e restrito, a metodologia diz respeito à aplicação dos métodos e das técnicas no âmbito de uma pesquisa científica. Contudo, numa perspetiva mais ampla, a metodologia envolve todo o processo de tomada de decisões para lá da mera aplicação desses mesmos métodos ou técnicas, podendo começar já na adoção por certas perspetivas teóricas ou determinadas abordagens ou estratégias por em relação a um dado “objeto”, abarcando os próprios resultados que, direta ou indiretamente, acabam por ser o resultado possível do que é obtido pelo próprio método (Silva, 2011). Como refere Boaventura Sousa Santos, “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada.” (Santos 2010: 48). É nesse sentido que importa começar esta parte por lembrar a sua medular importância.

Sendo mais do que uma “estratégia de condução da investigação” (Amado, 2014) na qual, conjuntamente com outros pólos – *epistemológico*, *teórico*, *morfológico* ou *técnico* (Bruyne, Herman & Schoutheete, 1997) –, a pesquisa se sustentaria, a metodologia é a própria dimensão fundadora e estruturadora de toda a pesquisa, conferindo sentido ao próprio ato de investigar. Sendo um plano e um percurso, constituído por epistemologia, método e texto (Silva, 2011), pode-se assumir que a metodologia começa com a delineação inicial da temática. Em certo sentido sim, mas essas escolhas metodológicas transcendem a temática visto que precisam de ser contextualizadas por uma relação a um contexto mais amplo que, de certo modo, estabelece as *tendências* através das quais essas “escolhas” se legitimam, e é nesse sentido que importa, antes de mais, as identificar.

#### 3.1. Questões epistemológicas e a opção por uma abordagem qualitativa

Sendo uma pesquisa em Ciências da Educação existem um conjunto de questões de carácter ontológico e epistemológico que devem ser referidas. Para começar é importante referenciar as condições paradigmáticas em que esta pesquisa ocorre. Num dado contexto histórico impera um determinado esquema de pensamento que, estabelecendo os padrões de cientificidade das pesquisas, acaba por nortear as suas direccionalidades, um esquema de pensamento a que Thomas Kuhn denominou de “*paradigma*”, isto é, “(...) as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares

para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1998: 13). É, no fundo, aquilo que Michel Foucault cunhou como “regime de verdade<sup>64</sup>” ou como define, Bourdieu:

“O paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina as questões que podem ser formuladas e as que são excluídas, o pensável e o impensável; sendo simultaneamente um conhecimento adquirido (*received achievement*) e um ponto de partida, é um guia para a acção futura, um programa de investigações a empreender, mais do que um sistema de regras e normas” (2004: 29).

O paradigma é, por assim dizer, *a clarabóia macroscópica no qual o processo científico se desenvolve microscopicamente*. A ele correspondem critérios de cientificidade particulares e distintivos (e.g., concepções sobre a natureza da realidade, dos sujeitos, do conhecimento e da sua produção, assim como da própria ciência e do seu papel) com clara influência no processo de produção científica *per si*. Existem hoje bastantes propostas de paradigmas e também muitos equívocos do que um paradigma é ou não é<sup>65</sup>. Em todo o caso, consideram-se que as características, quer um de um paradigma qualitativo fenomenológico-interpretativo, quer de um paradigma mais crítico, são relevantes neste trabalho (Amado, 2014). Num paradigma fenomenológico-interpretativo como, referia Amado, “[p]rocura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes. (Amado, 2014: 41).

Simultaneamente, não se abdicam de algumas dimensões relativas a um *paradigma sócio-crítico* retirando-se dele a postura crítica e o reconhecimento da ideologia nos processos de significação social já que a “verdade” não deixa de ser “uma construção reflexiva, interpretativa,

---

<sup>64</sup> “Regime de verdade” é um conceito tipicamente *foucaultiniano*, utilizado a primeira vez pelo próprio Michel Foucault no famoso livro de “Vigiar e Punir” (1997). Numa entrevista de 1977, “a função política do intelectual”, Foucault começa por dizer que “a verdade não está fora do poder, ou privada de poder”: pelo contrário, a verdade “é produzida em virtude de múltiplos constrangimentos e induz a regulados efeitos de poder”. Isto é dizer que “cada sociedade tem o seu regime de verdade”. Clarifica Foucault: 1) “os tipos de discurso que funcionam como verdade; 2) “os mecanismos e instâncias através das quais se distingue o verdadeiro do falso” e (3) “o modo pelo qual cada um é sancionado”; (4) as técnicas e procedimentos que são valorizados por obter a verdade”; (5) o estatuto daqueles/as que são penalizados por dizer o que conta como verdade” (Foucault 1977: 112-113). Nesse sentido, “a verdade é um “sistema de procedimentos ordenados para a produção, regulação, distribuição, circulação e funcionamento das afirmações”; está relacionada “por uma relação circular dos sistemas de poder que a produzem e a sustentam, e para os efeitos de poder que a induzem e à qual é redirecionada”; ver em: <https://pt.scribd.com/document/251271178/txt-11-FOUCAULT-Michel-A-funcao-politica-do-intelectual-pdf>

<sup>65</sup> A literatura é profícua na apresentação de diferentes tipos e designações de “paradigmas”. Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2017: 57) apresentam, por exemplo, sete tipos de paradigmas: paradigma positivista e pós-positivista, construtivista, feminista, queer, étnico, marxista e dos estudos culturais. Para outros, o paradigma designa assim formas ainda mais estruturais de produção de conhecimento – pré-modernidade, modernidade, pós-modernidade.

dos sujeitos em contextos sociais e culturais circunscritos, em que o sexo, a etnia e a classe social são determinantes.” (Amado, 2014: 50). Enfim, reconhece-se a *racionalidade complexa* da realidade social e educativa (Nogueira, 2008). A todas esses paradigmas, uma das características mais marcantes é a sua reflexividade e vigilância crítica na medida em que contemplam o “conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local.” (Santos, 2010: 77).

Como começa por referir Sofia Marques da Silva (2011), “os estudos no campo das Ciências Sociais, e das Ciências da Educação em particular, têm-se desenvolvido a partir de abordagens qualitativas” (52). As abordagens qualitativas, segundo Amado (2014), estão mais interessadas em explorar os sentidos que os sujeitos atribuem ao fenómeno e o modo como vão ocorrendo ao longo do tempo (processos). Ao procurar “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994: 16), ao invés de simplesmente antecipar quadros de tangibilidade pré-feitos, a abordagem qualitativa coloca-se assim numa perspetiva de proximidade (Silva, 2011).

É importante salientar que uma boa parte dos estudos sobre *bullying* ou sobre sexualidade recorrem tradicionalmente a metodologias quantitativas, por várias razões. Quanto ao *bullying*, Furlong et al. (2010) destacam questões éticas que tornam mais confortável o inquérito por questionário como metodologia. Quanto à sexualidade, os tabus podem tornar mais visível o desconforto com o uso destas metodologias (cf. Frith, 2000). Contudo, ouvir o que os sujeitos têm a dizer sobre estes tópicos é importante, desde logo para conferir a importância que atribuem aos mesmos (Patton et al. 2017). Quais são as suas visões sobre o *bullying* na escola? Que sentidos atribuem ao fenómeno da homofobia? Reconhecem ou não a importância da Educação Sexual nas escolas? Estes são algumas questões que foram orientando as nossas inquietações nesta tese sobre *bullying* e diversidade sexual na escola.

Ao adotar-se uma perspetiva etnometodológica (Coulon, 1993; Garfinkel, 1967) não significa que a perspetiva dos sujeitos seja uma espécie de “verdade absoluta”. Pelo contrário: os sujeitos também reproduzem discursos de opressão (Allen, 2011)<sup>66</sup>. É nesse sentido que a

---

<sup>66</sup> Nas ciências sociais, humanas e educativas, a questão da “auscultação das vozes” reúne um fascínio particular. Geralmente esse fascínio entra em linha de conta com a necessidade de ouvir grupos minoritários por oposição a passados estruturais de opressão. A metáfora da “voz” tem sido utilizada como uma ferramenta para a denúncia das discriminações que atingem e atravessam grupos minoritários, muito invocada nas Ciências da Educação em trabalhos vários, por exemplo, no trabalho de Laura Fonseca (2009). Todavia, como qualquer outro conceito, a “voz” é um dispositivo que se presta a um sem número de definições e efeitos que a torna particularmente problemática. Por exemplo: tende-se a usar o termo quando se quer interrogar “grupos oprimidos”, mas quando se quer interrogar “grupos opressores”? Stoer e Magalhães (2005: 98) perguntam ironicamente se Le Pen será “um interlocutor menos válido do que Malcolm X?” A voz pode, inclusive, ser instrumentalizada para tornar inescrutáveis outras vozes (Allen, 2011).

“auscultação de vozes” aqui segue uma perspectiva dual dos sujeitos, quer como emancipatória, quer como discriminatória. Procura-se compreender os sentidos de jovens dos sujeitos, mas reconhecendo as possibilidades de estes/as também discriminarem e oprimirem através da linguagem.

Desse modo, consideram-se “dados” nesta pesquisa o discurso falado pelos/as participantes, além de, claro, o discurso escrito e transcrito pelo investigador que já é uma reinterpretação do primeiro (Silva, 2011). Não se pode deixar de falar do discurso como sendo a componente mais importante desta pesquisa. Por discurso entende-se uma “forma particular de falar sobre e compreender o mundo (ou um aspeto do mundo)” (Jørgensen & Phillips, 2002: 01), uma exposição organizada a partir da linguagem de um conjunto de significados sobre um qualquer assunto. Como lembra Nogueira (2008) “esta não se aplica unicamente à linguagem escrita, mas a qualquer padrão de significado, seja ele visual ou espacial” (236), envolvendo aspetos ligados à fisicalidade (e.g., comportamentos não-verbais como gestos, olhares, interações, etc.). (Jorgensen & Phillips, 2002).

Isto significa que são os sentidos do discurso que atribuem à realidade uma certa densidade de um real que não existe senão mediado pelo discurso (Luckmann & Berger, 2004). Nesse sentido, o discurso não só descreve e representa assepticamente o real, como também impõe uma realidade (ou seja, o discurso é, simultaneamente, descritivo e impositivo) (Jorgensen & Phillips, 2002). É nesse sentido que os discursos são “práticas que sistematicamente formam os objetos de que falam” (Foucault, 2002: 49). Essa imposição não é linear, mas antes cria condições possíveis ou impossíveis para que determinados outros discursos surjam, ou para que determinadas realidades emirjam como, por exemplo, identidades e identificações. Isto não significa que não haja ruturas entre pensamento, discurso, atitudes e ações que não são lineares – não é porque sujeito x diz que fará algo que ele realmente o fará – mas o discurso apresenta determinadas condições para tal.

Assume-se aqui uma perspectiva crítica, radical e desconstrutivista sobre o discurso que não significa anular o facto de este ser um mero representador da realidade. Esta posição tem ligações com a própria natureza crítica da pesquisa, o que significa que assume uma posição não-neutral sobre os processos de produção científica (Nogueira, 2008). Por analogia, um posicionamento crítico sobre o discurso tem em consideração que o discurso não é só um mero veículo assético de significados, simbolismos e representações, mas tem efeitos diretos ou indiretos na realidade social, independentemente das intenções de cada um/a. O que um sujeito diz deriva, consciente ou inconscientemente, e/ou influencia as condições sociais da vida material

em termos ideológicos. Ora, é neste sentido que o que os sujeitos dizem é sempre mais do que os sujeitos querem dizer (Žižek, 2009).

### 3.2. Primeiras configurações do objeto, delineação da temática e objetivos de estudo

É no interior destas incursões teóricas que se vai tecendo as primeiras configurações do objeto e dos objetivos de estudo. Esta tese começou por ser pensada em torno do tema da homofobia nas escolas, numa linha de continuidade com uma tese de mestrado anterior centrada nas temáticas da diversidade sexual na sua intersecção com a educação escolar (cf. Santos, 2013b). A opção por esta temática deveu-se a muitos fatores, mas justifica-se, sobretudo, a partir de uma lacuna do conhecimento registada nas Ciências da Educação em Portugal sobre as questões da homofobia escolar. As lacunas do conhecimento são justificações essenciais para a criação de estudos novos (Charlot, 2006). Ora, a temática de uma pesquisa pode – e deve – ser estabelecida previamente, mas ela ainda não é exatamente o objeto de estudo que é algo que se vai pré-configurando à medida que os dados vão sendo recolhidos, analisados, refletidos e reequacionados dentro de uma lógica de vaivém. Como refere Sofia Marques da Silva, “[n]unca se estuda um objeto na sua primeira versão, dependendo assim de vários encontros que originam co-emergências de sujeito e objecto (...)” (Silva, 2011: 25). A construção do objeto de estudo é assim processual, vai-se construindo na interação; método e objeto se definem e se transformam mutuamente.

Dentro de uma perspetiva educacional de que prevenir e/ou combater a homofobia e a heteronormatividade é, sobretudo, um ato de cidadania, queria-se saber da sua existência e das conceções sobre elas, a partir das experiências e vivências de cada um/a; aceder a representações e atitudes sobre pessoas LGBT que ajudem a configurar um panorama sobre a homofobia na escola percebendo, simultaneamente, como a lei da ES está a ser operacionalizada nas escolas. Neste estudo foram estabelecidos três objetivos principais deste estudo através dos quais esta pesquisa se vai edificando. Nesse sentido, visava-se:

- i) compreender as perspetivas sobre *bullying* e *bullying* homofóbico e, a partir das experiências e vivências, aceder aos processos através dos quais se desenrola (natureza, motivações, etc.);
- ii) analisar os discursos e atitudes sobre pessoas LGBT, que contribuam para configurar um panorama possível da homofobia e heteronormatividade na escola assim como das suas expressões e intensidades;

iii) discutir como é que a Educação Sexual está (ou não) a ser operacionalizada na escola, em particular em relação às alíneas que referem a questão da “orientação sexual” como critério não-discriminatório.

Pretendeu-se criar oportunidades de debate para aceder aos sentidos atribuídos pelos sujeitos educacionais sobre violência e diversidade sexual na escola entre pares, partilhando e negociando “ideias, atitudes e experiências em grupo onde processos de lidar com diferentes opiniões emergiram” (Dias & Menezes, 2013: 07). Numa dissertação de mestrado anterior procurou-se explorar, com inspiração em Foucault (1999), uma “hipótese marginal” a partir do discurso de rapazes estudantes não-heterossexuais, englobando não só culturas juvenis, mas as experiências sobre percursos escolares.

Procura-se agora discutir as “condições de possibilidade” de cidadania para (mas, sobretudo, de) jovens estudantes não-heterossexuais a partir da auscultação de todos/as os/as jovens estudantes, focando-se a escola enquanto “contexto ecológico” (Bronfenbrenner, 1979), e que tem, enquanto instituição, não só responsabilidades especiais de inclusão e de capacitação para a diversidade, como também de abordagem explícita das questões da diversidade sexual nos mandatos que lhe são atribuídos. Por “condições de possibilidade” refere-se ao conjunto de possibilidades que as pessoas detêm dentro das instituições para assumir e expressar as suas identidades, os seus direitos e as suas cidadanias, sendo elas, neste caso:

- i) a possibilidade de se sentir a sua “sexualidade” (e.g., de aceder aos seus desejos sem culpabilização);
- ii) a possibilidade de ser-se um “ser sexual” (e.g., assumir a sexualidade, hetero, homo ou bi);
- iii) a possibilidade de “expressar” e “exercer” a sexualidade (e.g., de manifestar publicamente afetos).

Quando estas três possibilidades se verificam está-se perante uma “cidadania plena”, sendo ela a preocupação central desta tese. Para averiguar essas possibilidades, optou-se por realizar grupos de discussão focalizada (GDF) com jovens e professores/as do ensino secundário. A escolha por esta população participante, em vez de uma população LGBT, tem os seus condicionamentos. Poder-se-ia, de facto, incluir jovens LGBT na população e até, eventualmente, contrastar resultados entre jovens com diferentes orientações. Mas esta escolha faz sentido, pois é nestes contextos heteronormativos que jovens LGBT estão, são estes contextos que regulam as



suas possibilidades e são estes contextos que, por isso, merecem ser inquiridos. Ir às escolas e oferecer uma oportunidade para o debate é, de algum modo, já criar condições para que a homofobia se constitua como algo a problematizar criando, simultaneamente, a consciência da sua prevenção (Wilkinson, 1999), embora a nossa intenção principal não fosse, propriamente, a de intervir no fenómeno, mas a de o escutar.

Partilhando-se aqui de uma visão fenomenológica de que os/as autores/as sociais não são néscios/as, incapazes de produzir conhecimento sobre a (sua) realidade e a realidade envolvente (Silva, 2011), o nosso objetivo era aceder às experiências (ou vivências) de cada um/a, às suas perspetivas e atitudes, sobretudo aquelas que cada um/a interpretasse como mais significativas. A noção de “experiência” tem uma crucial importância aqui como forma de obter conhecimento credenciado sobre o mundo da vida (Dewey, 1966; Dias & Menezes, 2013). As experiências que se procurou elucidar tanto foram as mais recentes – ou seja, experiências que aconteceram num tempo próximo –, como também experiências passadas – i.e., experiências que ocorreram durante todo o seu período escolar atravessando todos os ciclos. As experiências tanto podem ser as experiências de cada um/a, como aquelas que são fundamentadas pelo testemunho de situações concretas (e.g., a experiência de ter sido vítima de bullying, ou de ter testemunhado).

Tendem a existir duas grandes abordagens na investigação sobre bullying e homofobia: a quantitativa, que se tem tornado mais frequente na Psicologia com a medição das atitudes homofóbicas através de escalas de atitudes e inquéritos por questionário (Gato & Fontaine, 2011; Rasmussen, 2013); e a qualitativa, mais subjetiva, centrada sobretudo na circulação dos discursos e nos efeitos sociais, que é a que mais nos interessa. Dentro da abordagem qualitativa dos discursos, pode-se ainda encontrar dois principais tipos: “como os discursos produzem subjetividade” (Trappolin, Gasparini & Wintermute, 2012: 04) e “como os atores sociais acionam os discursos” (idem: 05). Nesta tese, analisa-se a homofobia e a heteronormatividade, sobretudo a partir da circulação de discursos que se tem sobre a homossexualidade e/as pessoas LGBT, mas também se vai discutindo a subjetividade que produzem, ora qualificando os discursos de uma determinada forma, ora interpelando os sujeitos sobre os conceitos em si.

Importa ainda clarificar o papel que a teoria foi assumindo nesta investigação. Entendendo-se “teoria” nesta tripla asserção de i) “um conjunto de ideias a testar”; ii) o “produto final de um processo de investigação”, visando “obter maior compreensão dos fenómenos” e iii) “o quadro conceptual (paradigma) na base de investigações a realizar” (Amado & Vieira, 2014: 395), começa-se por referir que ela é uma das partes indispensáveis de qualquer trabalho académico. Como refere Canário (2005), para além da existência de um método, o “primado da teoria” é fundamental, quer como valorização do património de conhecimento até aí construído, quer como

produto do próprio processo de produção de conhecimento, para qualificar uma pesquisa como “científica”.

Numa primeira fase, a teoria assumiu o papel de *quadro geral de partida* tendo uma função claramente informativa. Foi-se pesquisando um conjunto de publicações académicas que se relacionassem, direta ou indiretamente, com o tema e objeto, ou com temas e objetos semelhantes (e.g., *bullying*, violência, género, sexualidade, etc.). A pesquisa iniciou-se assim com uma *análise bibliográfica* de diversos materiais (livros, artigos, etc.), procedendo-se a uma leitura dos mesmos, e, em muitos casos, elaborando-se também uma “ficha de leitura” de modo a aceder, ao conteúdo do texto presente no documento. Este período correspondeu ao primeiro ano do doutoramento no qual a obtenção do máximo de informações sobre a temática se revelou fundamental. É óbvio que existe um certo perigo daquilo que Quivy e Campenhoudt (2008: 21) denominam de “gula livresca”, mas que se foi regando, ao longo do tempo.

Utilizaram-se, nesse processo, motores de busca tradicionais como o “Google”, assim como sites credenciados de pesquisa de artigos (e.g., *Scopus*). Procedeu-se também a uma *análise documental* de documentos-chave sobre a temática que servissem como pontos-de-partida. Os documentos que se optaram por analisar foram: i) o decreto-lei da Educação Sexual (Nr. ° 60/2009) e ii) os “Observatórios de Educação” da associação rede *ex aequo* desde de 2004 até 2016.

Porém, depois da análise, foi-se sentido a necessidade de outras e novas pesquisas, revelando-se um outro papel da teoria: o *de interpretação*. Esta é a fase em que *a empiria chama a teoria*. Concorde-se, pois, com Sofia Marques da Silva, de que “[h]á uma prioridade que é conferida ao fenómeno e, por isso, julga-se ser adequada a opção em permitir que as teorias escolhidas sejam fundamentalmente emergentes dos fenómenos observados, ainda que inevitavelmente, se parta com algumas orientações prévias.” (Silva, 2011: 116). Desse modo, com o texto analisado e escrito, fui lendo outros documentos de modo a enriquecer o que já tinha feito com algumas ideias, tendo sempre em vista que é exetável que se produza “conhecimento novo” (Charlot, 2006; Kuhn, 1998). Em todas as fases, a teoria assumiu um papel de interpretação e compreensão holística e totalizante dos dados, i.e., como referem Amado e Vieira (2014: 395), “[o] papel da teoria [foi] heurístico (...) tenta[ndo] sobretudo construir *interpretações* racionais dos fenómenos”.

### 3.3. Das escolhas do método às dos contextos

Em primeiro lugar, para concretizar os objetivos propostos é preciso um *método* que sirva não só para recolher dados que procurem responder a tais objetivos, como também para certificar a cientificidade da própria pesquisa sendo que a “existência de um método consciente, explicitado e permanentemente sujeito a revisão crítica” é, segundo Canário (2003: 02) uma característica distintiva do conhecimento científico. Em segundo lugar, a opção por um determinado método deveu-se, numa primeira instância, à relação funcional que nutre com o objeto e os objetivos devendo ser o objeto a guiar o método e não o contrário (Silva, 2011): ora, se se queria conhecer as concepções de jovens estudantes e professores/as sobre *bullying* e homofobia assim como as suas experiências; se se queria aceder a representações sobre pessoas com identidades não-heterossexuais, e se se queria interrogar o funcionamento da ES e as suas práticas, a escolha de um *método qualitativo* fazia particular sentido, na medida em que as pesquisas qualitativas têm uma longa tradição de inquirição dos sentidos (Bodgan & Biklen, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Era preciso escolher um dos muitos “métodos do discurso”. Mas a filiação numa *visão pedagógica, comunitária e cívica de que os problemas potenciais e/ou reais da escola devem ser expressamente discutidos entre todos/as* (cf. Menezes, 2007) e já que é através do discurso (dos comentários, dos insultos, etc.) que a homofobia interfere diretamente com as condições de possibilidade de pessoas não-heterossexuais, a ênfase na voz, na palavra e no discurso foi fundamental. É nesse sentido que esta opção por um método qualitativo é também uma opção de carácter ontológico: procura-se uma abordagem em que os sujeitos se possam exprimir, valorizando as suas perspetivas (Amado, 2014), mas procurando um método que permitisse a interação entre participantes, admitindo que esta é uma dimensão central nos fenómenos de bullying, mas também que facilita uma certa espontaneidade, incluindo quando os discursos são discriminatórios (Allen, 2011).

Os GDF passaram a ser então o método eleito. Como “(...) dispositivos muito apropriados quando o objectivo é explicar como as pessoas percebem uma experiência, facilitando a compreensão da experiência humana, o que não é possível através de desenhos experimentais” (Moita, 2001: 23), e fornecendo informações explicativas sobre perceções, sentimentos e atitudes em relação a identidades e/ou grupos específicos, não admira que sejam um amplo recurso quando se pretende saber as visões que certo grupo de pessoas detém sobre homossexualidade e/ou os homossexuais (cf. Moita, 2001). Adicionalmente, têm a vantagem de permitir atingir um elevado número de participantes e informação, num curto espaço de tempo (Bloor *et al.*, 2000).

Os GDF têm um longo historial nas ciências humanas, sociais e educativas enquanto técnica e/ou método (Amado, 2014; Barbour & Kitzinger, 1999; Bloor *et al.*, 2000; Dias & Menezes,

2013; Frith, 2000; Kitzinger, 1994; Krueger & Casey, 2009; Merton & Kendall, 1946; Merton, 1987; Morgan, 1996; Morgan, 1998; Weller, 2006; Wilkinson, 1998). O seu aparecimento é quase indissociável do desenvolvimento dos *estudos de mercado* para os quais conhecer, através de procedimentos experimentais, as preferências de grupos de pessoas por determinados produtos era elementar (Bloor, *et al*, 2001).

O mérito do seu aparecimento é geralmente atribuído ao trabalho desenvolvido por Robert K. Merton na “Bureau of Applied Social Research” nos EUA com as “*focused interviews*”, um tipo particular de entrevista que se dirigia a um grupo de pessoas numa dada situação controlada por outrem através de um guião e hipóteses, estruturada com o objetivo primordial de aceder às experiências subjetivas das pessoas sobre um dado tópico (cf. Merton & Kendall, 1946). Estes “consistem em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco.” (Amado e Ferreira, 2013: 25-226).

Ao longo das décadas seguintes, os GDF foram sendo cada vez mais empregues no campo das Ciências Sociais e Humanas, detalhando-se os seus procedimentos, estratégias, vantagens e desvantagens, dilemas éticos e inovações (e.g., GDF virtuais), acabando por ser cada vez mais aceites, adquirindo assim uma popularidade tal que contribuiu para figurarem e receberem o atributo de “*mainstream*” (Amado & Ferreira, 2014; Bloor, *et al*, 2000; Merton, 1987; Morgan, 1998; Kitzinger, 1994). Uma das particularidades dos GDF é que, ao contrário da entrevista individual, os dados produzidos não se limitam ao somatório dos discursos individuais, mas emergem também a partir da interação das pessoas e das suas opiniões que vão sendo construídas umas sobre as outras, num processo de circularidade (Bloor, *et al*, 2001). Nesse sentido, a questão da interação é fundamental (Blumer, 1969).

Adicionalmente, e de forma relevante para o nosso estudo, é um dos métodos mais apreciados pelos/as investigadores/as quando se aborda uma população juvenil (Weller, 2006) ou quando a temática é a sexualidade já que, muitas vezes, e ao contrário do que possa parecer, as pessoas sentem-se mais legitimadas a falar sobre sexualidade em grupo do que numa entrevista com um/a entrevistador/a (Frith, 2000; Phoenix *et al.*, 2003). Simultaneamente, porque pressupõe a interação com grupos de pessoas, geralmente, com opiniões (não necessariamente conflituais, mas) distintas prevê um certo grau de acordo e desacordo tornando-se uma experiência formativa no coletivo (Bloor, *et al*, 2001; Fonseca & Simões, 2015; Wilkinson, 1999).

Um dos cuidados a ter na aplicação da técnica desta pesquisa em específico relaciona-se com a abordagem de tópicos sensíveis como violência, *bullying* e/ou (homo)sexualidades. Ao interrogar jovens sobre estes tópicos pode-se esquecer a possibilidade de que haja situações

concretas de violência ou *bullying* envolvendo os elementos de um grupo em particular e que, portanto, se esteja a “tocar na ferida”, ou, ao pedir-se opiniões sobre homossexualidade, se esteja a expor outros/as jovens LGBT não-assumidos/as (i.e., uma minoria) a discursos potencialmente discriminatórios e violentos de outros (Allen, 2011). Este dilema não é novo e foi já mencionado por Kitzinger (1994) quando, num estudo sobre HIV-sida com recurso a GDF, a investigadora se deparou com comentários desagradáveis que vinculavam os homossexuais à doença, o que se apresentavam particularmente desagradáveis para dois dos elementos do grupo que a investigadora sabia, de antemão, serem homossexuais.

Alguma literatura aconselha que não se organizem grupos com pessoas cujas identidades se podem confrontar violentamente, mas neste caso em particular há um certo grau de imprevisibilidade (Bloor *et al.*, 2000; Braun, 2000). Em “Are focus groups suitable for 'sensitive' topics?”, Clare Farquhar e Rita Das (1999) começam por questionar a construção que subjaz à definição do que é “sensível” ou não de ser abordado. Em jogo está a sua própria pesquisa sobre maternidade lésbica. As autoras esclarecem que *o problema não é falar sobre sexualidade, mas sim os modos de como se fala*. Frith (2000) argumenta que, ao contrário do que seria suposto – que as pessoas se fecham quando o tópico de conversação envolve, direta ou indiretamente, questões de sexualidade –, as pessoas tendem até a abrirem-se mais em grupo, legitimando as suas visões a partir das confidências de cada um/a. A crítica que alerta para a vulnerabilidade dos/as participantes não terá que lidar com uma certa ideia pré-construída de vulnerabilidade?

Outro problema relaciona-se com a “falsa ilusão de democracia.” Se, por um lado, os GDF podem dar a sensação de que se trata de uma “experiência democrática” por permitir a discussão de problemas da comunidade em grupo (Dias & Menezes, 2013), por outro lado, há muito pouco de democracia nas hierarquias de vozes e, por extensão, no possível silenciamento de outras, que se vai observando no decurso dos grupos que, muitas das vezes, já foram pré-selecionados e nem sempre de um modo que obedecesse a uma determinada forma de inclusão equalitária. Louise Allen, no seu estudo sobre ES nas escolas australianas, explica como é que alguns aspetos sobre ES – como a diversidade sexual – não podiam ser delegados aos/às jovens que, por via da sua heteronormatividade, poderiam considerar desnecessário. “Em virtude de serem jovens, nem os estudantes estão imunes a reproduzir discursos sobre sexualidade que reforçam desigualdades sociais e sexuais” (Allen, 2011: 07).

Estas perspetivas vão ao encontro das “mitificações sobre a comunidade” que muitas vezes se observa na abordagem aos grupos de investigação. Nos discursos dominantes, a “comunidade” é geralmente posicionada como “segura”, “amigável” ou “acolhedora” ou até mesmo tomada de modo assética. Esquece-se, porém, de a considerar naquilo que são os seus efeitos

de exclusão (Coimbra & Menezes, 2009). A “mitificação da comunidade” oculta e subestima o potencial poder opressivo que esta pode mobilizar contra grupos minoritários como dispositivo de regulação e de controlo (prostitutas, homossexuais, membros de minorias raciais, religiosas e/ou étnicas, pessoas com outros *backgrounds* de classe social, etc.). Em suma, como explicam Bloor *et al*, os GDF “(...) podem então ser uma ajuda como uma potencial arma para uma nova “ciências cidadã”. Mas é importante não exagerar a sua utilidade ou subestimar as suas fragilidades” (Bloor, *et al*, 2001: 98).

Outras desvantagens resolvem-se facilmente como, por exemplo, as dificuldades na organização da constituição dos grupos (Moita, 2001: 26) – algo que não foi um problema na corrente pesquisa tratando-se de jovens estudantes e professores/as da mesma turma. Outros não como, por exemplo, as discrepâncias e hierarquias de discursos que emergem da interação (cf. Allen, 2011) tornando-se uma inevitabilidade só contornável com a própria sensibilidade e agilidade do moderador para percecionar silêncios e abordar os sujeitos, direta e individualmente.

Fazendo jus ao próprio método, é preciso um *guião* ou *roteiro* estruturador que, simultaneamente, procure responder àquilo que se procura estudar e compreender, como aliás, é o apanágio dos GDF (Bloor *et al.*, 2001). Desse modo, foi construído, com a ajuda coletiva de outros especialistas (orientadoras e outros/as investigadores/as), um roteiro orientador do GDF que se apresenta em anexo (Apêndice 1). Esse roteiro é constituído por três tópicos ou *temas* principais que procuraram representar cada um dos objetivos e corresponder, mais ou menos, a uma determinada fase no decurso dos GDF, sendo que cada tópico é composto, por sua vez, por questões subsequentes:

Tópico 1 “*bullying* homofóbico” (início): existência, concepções e possíveis dinâmicas do *bullying* e do *bullying* homofóbico;

Tópico 2 “homofobia” (meio): representações sociais sobre pessoas LGBT e traçamento do panorama homofóbico da escola;

Tópico 3 “Educação Sexual” (fim): sentidos atribuídos e modos de funcionamento da ES na escola.

Cada tema comporta em si um conjunto de potenciais perguntas que se podem fazer. Embora, estruturalmente, o roteiro tenha sido aplicado de igual modo em todos os contextos, assume-se que ele foi sofrendo algumas alterações aquando da sua replicação ao longo da pesquisa, nomeadamente ao nível das questões e das atividades que foram sendo integradas. Equivale isto a dizer que, embora os tópicos e as questões tenham permanecido, mais ou menos,

inalterados, se foi introduzindo algumas mini-atividades como, por exemplo, “a fila de opiniões” e “o boião de dúvidas” que ajudaram a tornar mais dinâmica a inquirição, fornecendo detalhes importantes. É importante esta explicitação para se compreender por que razão os primeiros GDF não são tão sofisticados, em termos de discurso, como os últimos.

O roteiro de GDF para estudantes foi exatamente igual para professores/as. Contudo, teve-se o cuidado de adaptar algumas questões nas expectativas atribuídas a cada identidade, por exemplo: não se interrogava os/as professores/as se estes praticavam ou sofriam *bullying*, mas sim como lidavam com o *bullying*. Nesse sentido, o roteiro obrigatoriamente teve que ser diferenciado em certos pontos para o grupo de jovens e para o grupo de docentes, devido à discrepância de papéis profissionais. Fez mais sentido, por exemplo, admitir que os/as jovens provocavam e/ou eram vitimizados pelo *bullying* e pela homofobia e que os/as docentes teriam algum tipo de papel na sua prevenção e/ou eliminação, ainda que, por exemplo, se contemple algumas questões sobre discriminações potenciais entre professores/as da mesma forma que os/as jovens, originando discursos muito diversos.

Quando se fala aqui em “professores/as” fala-se numa dupla asserção de que são sujeitos humanos – de carne e osso, com vidas familiares, afetivas, sexuais, opiniões, aspirações, ideologias sobre a vida, etc. –, mas também identidades profissionais com determinadas funções ou papéis (Mac an Ghail, 1996). Na verdade, é preciso entender alguns desses discursos, acionados nos contextos particulares de “escola”, na mediação entre aquela que é a responsabilidade social da sua figura profissional – aquilo que se espera deles/as – e as suas opiniões sobre a vida (Ellis & High, 2004).

A temática do *bullying* ou do *bullying* homofóbico não se circunscrevem ou reduzem ao universo da escola nem da juventude, mas a forma como elas tem sido tratada na literatura científica não deixa margem para dúvidas de que a escola é o contexto preferencial onde o *bullying* tem lugar e os sujeitos em ação são os/as jovens (Smith, 2013), ao mesmo tempo que é o contexto onde, apesar de tudo é mais fácil a/os investigadores/as entrarem e produzirem conhecimento. Ao mesmo tempo, a escola – pública ou privada, mas especialmente pública – é uma instituição política de extrema importância desempenhando um papel fundamental na formação cívica de jovens (ao nível, por exemplo, das suas atitudes e comportamentos em relação aos outros) – um papel aliás reforçada pelos mandatos políticos que lhe são dirigidos em termos de “cidadania” (Menezes, 2007), o que a torna então um contexto preferencial de contato e de enorme enlevo na luta contra todas as formas de discriminação e violência, dentro das quais a homofobia (Meyer, 2010).

Tal como na escolha do método, a escolha das escolas em particular obedeceu a alguns critérios. Em primeiro lugar, a opção por escolas secundárias (ou com o ensino secundário) deveu-se, por um lado, à franja etária dos/as jovens – mais adultos para falar sobre questões de orientação sexual do que, por exemplo, alunos/as da primária –, e, por outro lado, o facto do ensino secundário em Portugal ser menos interpelado por aulas de ES (Santos, 2015). A região do Norte litoral – centro e periferia – foram as áreas geográficas onde a pesquisa se desenrolou. Do ponto de vista das suas características, todas elas partilham algumas semelhanças (e.g., situam-se em contextos com características urbanas, com habitações do mesmo género e populações variáveis em termos etários), mas também diferenças entre elas aquela que separa as escolas do Grande Centro das escolas da periferia, estas últimas partilhando algumas características ruralizadas no ambiente circundante (e.g., construções menos urbanizadas e populações mais envelhecidas).

Os contatos foram agilizados formalmente através de correio eletrónico e/ou contato telefónico, com o cuidado de explicar a pesquisa e de marcar reuniões prévias (geralmente com alguém da Direção da escola ou até mesmo o/a Diretor/a), para clarificar objetivos e questões éticas, bem como tratar de questões logísticas em relação à realização dos GFD. Houve algumas recusas das escolas por diversos motivos (nomeadamente, pelo excesso de solicitação para participação em estudos) mas, na grande maioria, todas aceitaram participar.

Ora, assumindo que a temática do *bullying* e da homofobia poderia levantar algumas reservas por se tratar de tópicos sensíveis – muito particularmente o tópico da “homossexualidade”, algo sentido por outros/as investigadores/as (cf. Allen, 2011) –, procurou-se fundamentar a pesquisa com o decreto-lei da ES em que a abordagem destas questões é explicitamente referida. Por consequência, ainda que o decreto-lei da Educação Sexual contemple o ensino básico como um setor onde a ES possa ser abordada – e muitos dos estudos revelarem que é nesta franja onde o *bullying* e a homofobia são mais expressivos (Rivers, 2011) –, optou-se por trabalhar com jovens dentro desta faixa. Também dentro de uma consideração ética, optou-se ainda por tornar anónimas todas as escolas e todos os sujeitos da investigação, conferindo-lhes nomes fictícios (ainda que o anonimato entre os elementos dos GDF não seja possível<sup>67</sup>).

### 3.4. Práticas e entrada no terreno

---

<sup>67</sup> Para se compreender como é problemático expor o nome das instituições, menciona-se, a título de exemplo, toda a polémica em torno da exclusão de alunos/as homossexuais no Colégio Militar em 2016, cuja denúncia numa reportagem do jornal “Observador”, levou a inquéritos internos à instituição culminando com a autodemissão do Chefe de Estado-maior do Exército Português. Ver o link em: <http://observador.pt/especiais/vida-no-colegio-militar-parece-um-big-brother/>



A entrada na escola fez-se num misto de “estranheza/familiaridade” já teorizado por outros/as autores/as (cf. Silva, 2004; 2011). Produzir “estranheza”, “distanciamento”, foi aqui essencial para poder aceder a aspetos da realidade que olhares mais familiares poderiam negligenciar. Neste meu “regresso à escola”, não posso deixar de reparar como, mudando a aparência, a escola ainda preserva certos aspetos, lógicas e dinâmicas intactas como se de características universais se tratasse (Canário, 2005). Não posso deixar de destacar o meu estranhamento com a ida à minha própria ex-escola secundária. Como refere Erickson, “o trabalho de campo no ensino, através do seu inerente carácter reflexivo, ajuda, aos investigadores e aos docentes, a fazer com que o familiar se torne estranho e novamente interessante” (1989: 201).

O encontro com a Direção é basilar para o desenvolvimento da pesquisa, sendo essencial ter uma postura cuidada, que respeite o contexto, e que motive o envolvimento da escola. É através destes encontros que se legitima (ou não) a própria investigação e o seu decurso acabando por revelar como são os próprios sujeitos no local que tem *a faca e o queijo na mão* (Ferreira, 2004). Para estas reuniões geralmente ia vestido de forma um pouco mais formal, como sugerem outros autores (cf. McCormack, 2012). Pode parecer uma futilidade, mas a *dimensão performativa* e a *adequação entre “hábitos”/habitus* é essencial para a legitimação do nosso trabalho.

Não posso deixar de referir que o “eu” que aparece é um “eu” individual, sem dúvida, mas é também um “eu” académico, nunca me podendo desvincular do facto de, de modo direto ou indireto, ir em representação da Faculdade. Por isso, para além de me apresentar e de explicar o que estava a fazer no momento, a minha preocupação central era explicar a pesquisa: qual o tema, quais os objetivos e a sua utilidade a vários níveis (para mim, para a escola, para a sociedade). Logo de seguida, dirigia-me a questões mais práticas, explicitando a necessidade de formação dos grupos de discussão, apenas indicando três critérios: i) serem jovens e professores/as do ensino secundário; ii) serem grupos mistos (i.e., de ambos os sexos) e iii) indicações sobre o número mínimo e máximo de elementos que, segundo a recomendação feita por uma grande parte da literatura oscilava, entre os 5 e os 10 elementos (cf. Bloor *et al.*, 2001). Depois a organização dos grupos ficava a cargo do/a Diretor de Turma que organizava os grupos pelos seus próprios critérios.

Apesar de ser um momento de alguma tensão (sobretudo para iniciantes), há que ter um sentido de “escuta ativa” (Correia, 1998) para apresentar a pesquisa e compreender as respostas à mesma. A existência de documentação é essencial como um elemento comprovativo desta relação iniciada a partir da investigação. Ela não só acorda direitos e deveres entre os dois elementos, como prova também que a pesquisa não é um embuste. Apresentavam-se,

geralmente, dois documentos previamente produzidos: um *protocolo de colaboração* e um *protocolo de recolha de dados* (Apêndice 2 e Apêndice 3), sendo que, geralmente, as escolas aceitavam participar de imediato e o Diretor os assinava *in locu*.

A responsabilidade em relação à constituição dos GDF passava, geralmente, para um/a professor responsável (geralmente, o/a Diretor/a de Turma) que tinha como função escolher o grupo de jovens participantes e/ou o grupo de professores/as assim como enviar um pedido de autorização ao(s)/à(s) encarregado(s)/a(s) de educação (Apêndice 4). Em termos logísticos, esse/a professor/a abdicava de uma aula (50 minutos) para a realização dos GDF (em algumas escolas, verifica-se a existência de aulas de 90 minutos também). Por causa desta questão, os/as alunos/as do 12º ano não foram envolvidos/os (ou os/as próprios/as professores/as automaticamente preferiam convocar alunos/as de 10º ou 11º anos).

Apesar de ser mais fácil, não se pode deixar de referir como esse processo já produzia alguma seletividade na população participante: por causa da ligação com a temática que os/as professores/as procuravam estabelecer para justificar a sua participação, geralmente as turmas envolvidas eram turmas da área das humanidades (Filosofia, Psicologia etc.). Ora, de certa forma, isso condicionara os/as participantes *ao nível do sexo biológico* (estas turmas são mais preenchidas por sujeitos do sexo feminino, o que condicionou a necessidade de garantir uma participação o mais equitativa possível de ambos os sexos), e *ao nível das atitudes* (raparigas ou jovens de Humanidades tendem a ser menos homofóbicas (Pais, 1998). Ainda assim, conseguiu-se um grande equilíbrio entre rapazes e raparigas, pelo menos nos grupos de jovens.

Os/As próprios/as professores/as, geralmente, indicavam uma turma que, segundo eles/as, tinha um “bom comportamento”, o que densificava a seletividade da população participante. Contudo, ser da mesma turma foi uma característica primordial em termos de pragmatismo no que se refere às dificuldades apontadas pela literatura em relação à formação dos GDF. Um dos efeitos é que se tratou de grupos “pré-existent” que reduzem a necessidade de proteger dos/as outros/as participantes o anonimato, exigem menos planos de recrutamento e reduzem, à partida, a possibilidade de atrito (Bloor, *et al*, 2001: 23).

Quanto ao GDF dos/as professores/as, foi um pouco mais complicado conciliar horários para constituir grupos tal a azáfama dos/as professores/as – daí a discrepância em termos de número entre os GDF dos/as alunos/as (36) e os GDF dos/as professores/as (14). Ainda assim, houve uma preocupação em diversificar idades e cursos. Assim, em termos de população participante obteve-se 36 GDF com 351 jovens estudantes (171 rapazes e 180 raparigas) e 14 GDF com 75 professores/as (24 homens e 51 mulheres) (Apêndice 5).

### 3.5. O desenvolvimento das sessões de grupos de discussão focalizada

Os lugares preferenciais onde os GDF tiveram lugar eram, obviamente, as salas de aula. Apesar de não serem espaços propriamente *neutros* (Canário, 2005), eram espaços familiares de *conforto* para todos/as, possibilitando discursos mais fluidos. Todas as salas de aula onde a pesquisa aconteceu tinham condições básicas (um computador de mesa, um retroprojektor, mesas e cadeiras) não havendo problemas técnicos maiores.

A minha apresentação ao grupo era composta por três dados: o meu nome e apelido (“Olá! O meu nome é Hugo Santos!”); as minhas afiliações académicas e o tópico da minha pesquisa (“Sou estudante de Doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, na área das Ciências da Educação, e estou a fazer uma tese sobre bullying e homofobia na escola”) e as minhas intenções com os dados (“O meu objetivo é perceber o que você tem a dizer sobre estes tópicos”). Após a apresentação, procedia-se a uma explicitação mais específica sobre os GDF, o que englobava algumas considerações éticas típicas deste tipo de estudo (considerações éticas tradicionais), nomeadamente:

- i) *Garantia do anonimato fora do grupo*, individual (de cada um/a) e institucional (da escola);
- ii) *Confidencialidade dos dados* (estes não seriam utilizados para outros fins que não os de análise académica);
- iii) *Possibilidade de recusar participar*, sair e/ou não responder;
- iv) *Possibilidade de estarem à vontade*, darem respostas as mais sinceras possíveis (não se limitando, contudo, a respostas monossilábicas) e de não existirem “respostas corretas” (dentro do respeito pelos outros e as suas opiniões).

Durante a explicitação de algumas questões éticas, procedia-se à passagem dos pedidos individuais de autorização dos dados para cada um/a assinar (se assim entendessem, claro) que eram recolhidos de imediato. Geralmente, os/as professores/as davam-me os pedidos de autorização devidamente assinados pelos/as jovens e ficavam com uma cópia para si. Por causa da questão do tabu da homossexualidade, por vezes, era pedido ao/à professor/a responsável para ficar e participar (ou, às vezes, ele/a próprio/a ficava). Embora seja desaconselhável a participação de um/a adulto/a neste tipo de grupos com jovens, nomeadamente por dissuadir a expressão de determinadas opiniões ou questões, por outro lado, teve bastante utilidade, servindo, inclusive, como um/a moderador/a que, pelo facto de conhecer o grupo previamente, e melhor de

que os/as investigadores/as, podia de alguma forma ir coordenando comportamentos, dar confiança aos/às jovens para participarem e até colocar questões de incitação.

Durante as sessões, desempenhei funções simultâneas de *investigador*, mas também de *moderador e de facilitador* e, sempre que possível, um/a outro/a investigador/a (do sexo feminino para reduzir eventuais estereótipos sexuais), tinha como função registar comportamentos não-verbais e fazer outras observações. A figura do/a “observador/a”, aliás, foi crucial pois permitiu recolher informação sobre o comportamento não-verbal de todos/as enquanto o moderador estava comprometido a dinamizar a conversação. A “observação” tem, pois, um papel crucial aqui para dar conta de situações e acontecimentos relevantes para a pesquisa (Silva, 2011). Depois de explicitar e recolher a documentação, perguntava se poderia iniciar o vídeo e a gravação de áudio/vídeo, pedindo atenção.

Após a exibição do vídeo, era muito importante ligar o gravador de áudio e pedir o nome dos/as participantes. Este processo é referenciado como crítico para a transcrição na medida em que, caso não haja uma versão de vídeo dos GDF, é preciso saber quem disse o quê. Também se perguntava outras perguntas como idade, ou o que gostariam de seguir profissionalmente (curso, profissão). Em relação aos professores/as perguntava-se também o ano e área que lecionavam. Houve GDF em que houve quebra-gelo, outros em que não, por razões de limitação temporal, ainda que esses dados não sejam motivo de uma análise mais aprofundada. Logo de seguida, iniciava-se o GDF com uma tarefa que era em si mesma um quebra-gelo pois “permite aos membros do grupo tratar a ocasião de uma forma profissional e perder qualquer autoconsciência inicial da tarefa em mãos” (Bloor, *et al*, 2001: 47)<sup>68</sup>.

Embora existissem três tópicos pré-estabelecidos e algumas perguntas-padrão em cada um/a deles, o objetivo era apenas estabelecer uma conversa informal, descontraída, entre todos/as, criando condições para que cada um/a, mesmo num momento intrusivo e potencialmente tenso, pudesse dar as suas opiniões mais “sinceras”. Não se ignorando as *hierarquias da discursividade* (de que os/as investigadores/as detêm algum poder, nomeadamente de condução), procurou-se ao máximo contorná-las, que ao nível da minha *posição e postura* durante os GDF (sempre que possível ingressava o círculo de jovens, que, sempre que possível, estava distribuído em círculo), quer ainda ao nível da *linguagem*, evitando um discurso mais académico e, por vezes,

---

<sup>68</sup> Um dos quebra-gelos mais utilizados consistia em desenharem um objeto que os representasse numa folha de papel (quer as folhas, quer a caneta, eram levadas por mim), no período máximo de 2-3 minutos. Depois de todos/as terem desenhado, trocava-se propositadamente os desenhos, e pedia-se para cada um/a mostrar o objeto que lhe tinha calhado, procurando adivinhar quem o desenhara a partir dos seus conhecimentos entre o objeto e a pessoa, seguindo geralmente uma determinada ordem de colocação nos lugares. Tal quebra-gelo foi essencial para tornar toda a gente mais apta para participar, a partir das possibilidades de paródia que daí poderiam surgir.

utilizando alguma gíria associada ao universo juvenil (esta última evitada, claro, nos GDF de professores/as).

Interessa reconhecer algumas mudanças nas formas como os GDF eram conduzidos. Numa fase inicial do trabalho de pesquisa eram dinamizados de modo minimal, seguindo o guião, mas ao longo do tempo foram-se introduzindo duas dinâmicas para tornar mais apelativa a participação: a “fila de opiniões” e o “boião de dúvidas”. A “fila de opiniões”, uma atividade feita depois do tema 1, consistia em pedir para cada um/a se levantar e organizar aleatoriamente uma fila indiana. Lia-se um conjunto de 10 afirmações e pedia-se para se posicionar consoante a sua opinião (“concordo”, “discordo”, “não tenho uma opinião formada”). Voltando aos lugares abordava-se o 3º tópico sobre educação sexual e finalizava-se com a atividade do “boião de dúvidas” onde se pedia para cada um/a, num papelzinho distribuído no momento, escrevesse uma dúvida relativamente às questões da orientação sexual (ou um outro tipo de aspeto sobre sexualidade humana) respondendo eu consoante o meu *know-how* formativo<sup>69</sup>, ou pedindo ajuda de alguém do grupo para responder.

Do ponto de vista da dinamização, duas estratégias eram mobilizadas frequentemente. Quando sentia que alguns/mas jovens não falavam (ou, pelo menos, falavam de modo monossilábico), inquiria diretamente a pessoa que me parecia mais calada (*estratégia de indução ao discurso*): «Olha tu, como te chamas? Qual é a tua opinião?». Oferecia assim um estímulo para a conversa, ainda que voluntário. Ou então ao contrário: suspendia temporariamente a palavra de alguém que geralmente monopolizava a conversa (*estratégia de silenciamento*): «Rui, não falas mais. Agora quero ouvir x...».

Quando sentia que as respostas estavam a ser demasiado “politicamente corretas”, procurava contrariar o argumento, invocando um argumentário homofóbico simulado (*estratégia de incitamento*); quando sentia que as respostas estavam a ser demasiado “homofóbicas”, contrargumentava, desconstruindo o discurso para estimular a discussão (*estratégia de contestação*). Pode haver uma certa objeção a este tipo de estratégias – Foddy (1996), por

---

<sup>69</sup> As filas de opiniões consistiram no posicionamento ou disposição corporal de cada um/a no espaço da sala de aula de acordo com a sua opinião. Em primeiro lugar, pediu-se para formarem uma “fila indiana” no centro da sala, depois leu-se um conjunto de 10 afirmações sobre a temática central do estudo e depois pediu-se para se posicionarem de acordo com a sua opinião sendo que a minha “esquerda” representaria o “discordo”, a minha direita representaria o “concordo” e a manutenção na fila (ou seja, sem deslocação) “não tenho opinião formada”. Este exercício (que muito se assemelha a uma Escala de Linkert básica em movimento) foi essencial para “obrigar” a participação e à expressão da opinião de cada um/a desvinculando-a da opinião do outro. Ao mesmo tempo, possibilitava uma inquirição mais direta que era mobilizada prontamente. O “boião de dúvidas” era uma atividade operacionalizada no final dos GDF que consistiu na escrita em pequenos pedaços de papel (dados no momento aos/às jovens estudantes) de dúvidas relativas à sexualidade em geral e às questões da orientação sexual em particular de forma anónima. Depois de recolhidos os papéis, colocavam-se num boião (daí o nome), baralhava-se, pedia-se a alguém para retirar um papel, lia-se em voz alta a pergunta e pedia-se a alguém para responder. Trata-se de uma atividade muito utilizada nas ações de formação sobre Educação Sexual e aqui foi fundamental para testar conhecimentos e sondar lacunas.

exemplo, refere que é muito importante não fazer perguntas tendenciosas. Porém, argumenta-se que estas estratégias são preciosas para explorar certos aspetos da conversa ou certificar a validade (ou não) do que é dito – são, aliás, estratégias de triangulação utilizadas em outros estudos (cf. McCormack, 2012) – e que, em última análise, não existe neutralidade na colocação de perguntas, mesmo que formuladas em termos mais ou menos asséticos. São estratégias que, muitas vezes, se utiliza nas conversas do senso comum, e mesmo que, apesar de se tratar de uma pesquisa, procurou-se uma espécie de “naturalização” de modo a que as pessoas possam dizer as coisas como se fosse no seu quotidiano (Silva, 2011).

Sempre que possível era importante utilizar-se a gravação em vídeo para gravar os GDF para registar, com exatidão, as expressões faciais, as tonalidades dos discursos, os pequenos olhares e gestos. Por vezes, a gravação em vídeo não era possível – por exemplo, houve uma grande oposição e resistência dos professores/as a serem gravados. No final dos GDF, haveria uma pequena conversa sobre os mesmos (*feedback*) e a pessoa me entregava os registos que serviam para eu integrar na análise dos dados e na transcrição.

Não se pode deixar de referenciar como a aplicação do método foi-se diferenciando à medida que mais e mais GDF foram ocorrendo. Tal diferenciação engloba a minha própria postura: a cada GDF fui ficando menos “nervoso” e mais bem preparado ao ponto de não precisar de levar o roteiro escrito. Ao nível de estrutura, fui também operacionalizando o guião, percebendo quais perguntas abandonar e quais integrar. É óbvio que pode existir uma crítica à falta de homogeneização dos GDF, mas ressalva-se, desde já, referindo que não houveram mudanças estruturalmente significativas e de que nenhum grupo é exatamente igual a um outro. É uma característica da realidade social que cada grupo tenha a sua própria natureza e dinâmicas (Dias & Menezes, 2013).

O método principal de recolha de dados foram, de facto, os GDF. Porém, achou-se importante escrever algumas notas de terreno sobre a pesquisa. Produziram-se 50 notas de terreno correspondentes a todas as visitas às escolas, desde do momento em que entro até ao momento em que saio. As notas de terreno tiveram a vantagem de captar momentos interacionais que foram essenciais para a pesquisa nomeadamente conversas com professores/as que revelavam informações imprescindíveis que, de outro modo, não seriam acessíveis. Como havia um professor responsável para me conduzir à sala, muitas vezes, este/a estabelecia conversas comigo revelando informações muito úteis (situações de *bullying* ou homofobia, ou as suas próprias concepções e dilemas). Em última instância, a inspiração etnográfica reflete-se na forma que neste documento escrito a descrição da pesquisa é minuciosamente elaborada (Silva, 2011).

### 3.6. Transcrição e análise temática

Os GFD foram gravados e houve a preocupação em os transcrever à medida em que eram elaborados, para não perder detalhes na sua descrição (sobretudo quando não há vídeo) e para não correr o risco de acumular trabalho, que, aliás, é dos problemas endémicos aos GFD (Bloor *et al.*, 2001). A única preocupação que houve foi de integrar os registos feitos pelo/a observador/a e as minhas próprias observações de forma a que, aquando da transcrição, certos aspetos não se perdessem pela falta de memória.

Numa primeira fase, optou-se por transcrever os dados tal e qual foram ditos, por exemplo, manteve-se interjeições ou inquirições enfáticas (“não é?”). Depois, numa segunda fase, limpavam-se algumas expressões redundantes como faltas de perceção (“poderia repetir?”) ou sobreposições de falas. *Grosso modo*, ouviam-se bem os discursos. Contudo, em alguns GFD houve dificuldades – certas expressões não se conseguem definir muito bem e, às vezes, a correspondência do nome de quem disse o que – e, como tal, se pediu a ajuda a outras pessoas para triangular perceções, como noutras pesquisas (cf. McCormack, 2012). Não se pode deixar de referir que o ato de transcrição não deixa de ser um ato de “traição” (Silva, 2004). Optou-se por, depois de transcritos os dados, deixar repousá-los durante um certo período, antes da análise propriamente dita.

Após a transcrição dos GDF, era necessário o recurso a um método de análise que permitisse sobretudo organizar e sistematizar uma grande quantidade de dados, sendo essa uma das funções primordiais dos métodos de análise (Boyatzis, 1998). A existência e aplicação de um método de análise é também essencial para garantir a validade da pesquisa, pois a minúcia resultante de uma boa análise dos dados permite ultrapassar possíveis vieses dos investigadores/as (Amado, 2014; Braun & Clarke, 2006). Existe uma panóplia imensa de “métodos de análise” – análise de discurso, análise conversacional, análise de conteúdo, etc. –, mas achou-se por bem recorrer à análise temática (AT) como um método para “identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados” (Braun & Clarke, 2006: 79). Partilhando de certos pressupostos com a análise de conteúdo, a AT distingue-se por ser uma forma particular de análise que não se restringe a uma contagem de palavras ou grupos de palavras, mas procura sobretudo o sentido fenomenológico no texto sob a forma de temas e subtemas, i.e., assuntos que se vão discutindo e que são úteis à pesquisa (Braun & Clarke, 2006). Não existe uma forma única de fazer análise temática, mas os procedimentos mais concretos para a sua elaboração foram, em grande medida, adotados com inspiração nas propostas de Braun & Clarke (2006; 2014) que se resumem a i)

familiarização com os dados; ii) geração dos códigos iniciais; iii) procura de temas; iv) revisão de temas; v) definição e nomeação dos temas e vi) produção do relatório final.

Dessa forma, e de modo muito sucinto: em primeiro lugar, começou-se por ler e reler todos os GDF transcritos, de lés a lés e com alguma profundidade, identificando e sublinhando no texto algumas ideias fortes, e anotando ao lado, numa secção já criada para o efeito no próprio documento – denominada de “codificação” –, algumas possibilidades de temas e subtemas. Desse modo, começou-se a ler essas ideias, entrecruzando vários itens de dados e, desse modo, identificando padrões descritivos que permitissem constituir os primeiros temas centrais (Boyatzis, 1998). Depois, procurou-se preencher cada tema e subtema proposto com o máximo de dados/excertos possíveis que pudessem ser representativos, averiguando assim a pertinência dos próprios temas e subtemas. Este processo não se tratou de uma mera leitura flutuante (Bardin, 2011), mas de um processo exaustivo que exigiu tempo e concentração.

Em relação aos temas e subtemas, é de realçar que este processo é marcado por alguma subjetividade, competindo ao/à investigador/a a decisão derradeira sobre a constituição de cada um, a sua definição e o que se inclui ou se exclui nele. Como referem as próprias Braun e Clarke (2006), é falsa a ideia que os temas emirjam espontaneamente dos dados como essências da natureza. A sua constituição obedece já a interesses do investigador e objetivos da pesquisa. Mas também não significa que se negligencie na análise a emergência de discursos díspares que não tenham sido antecipados.

Em suma, a constituição dos temas e subtemas obedeceu simultaneamente a uma lógica dedutiva e indutiva. Não se impôs nenhum limite sobre o número de temas e subtemas, mas procurou-se que o seu número fosse ao mesmo tempo sucinto e substancial. Não se pode deixar de realçar uma pesquisa de Guest et al. (2017) em que os autores concluem que bastam 3 GDF para se chegar a um número significativo de temas e subtemas. De seguida, apresenta-se que um quadro dos temas e subtemas quer dos grupos de jovens, quer do grupo de professores/as:

**Figura 4:** Quadro dos temas e subtemas da pesquisa:

	<b>Temas</b>	<b>Temas</b>	<b>Temas</b>	<b>Temas</b>
	<b>Bullying genérico</b>	<b>Bullying homofóbico</b>	<b>Atitudes perante diversidade sexual</b>	<b>Modos de funcionamento da ES</b>
<b>Subtemas</b>	- <b>Definições, existência e prevalência;</b> - <b>Experiências</b> presenciadas ou testemunhadas;	- <b>Definições, existência e prevalência;</b> - <b>Experiências</b> presenciadas ou testemunhadas;	- Homossexualidade (genérica) - Homossexualidade feminina - Bissexualidade - Transexualidade	- <b>Experiências</b> vividas; - <b>Perspetivas e atitudes</b> (atribuição de sentido e



			- Heterossexualidade	relevância educacional e social);
<b>Subtemas</b>	<b>Natureza do bullying</b> - Tipos de bullying (verbal, físico, cyberbullying); - Motivações; - Perfis do/a bully e/ou da vítima; - Diferenças de género; - Processos (tempos e lugares).	<b>- O papel da linguagem</b> homofóbica (do fag discourse)	<b>Percepções sobre as atitudes</b> - De colegas; - De professores/as; - Da escola - Da sociedade	- O (não-)lugar das questões da <b>orientação sexual</b>
<b>Subtemas</b>	<b>- Estratégias de enfrentamento</b> (individuais, dos professores/as e da escola)	<b>Natureza do bullying</b> - Perfil do/a homofóbico/a; - Perfil da vítima; - Diferenças de género; - Motivações; - Processos (tempos e lugares).	<b>Concepções</b> sobre homofobia	- <b>Aspetos críticos</b> (bloqueios, falhas); - <b>Sugestões</b> de melhoria.

Os temas e subtemas dos grupos de jovens e professores/as foram exatamente iguais. Com a exceção que não se entrou em detalhe, no grupo de professores/as, nas questões da natureza do bullying nem nas identidades mais específicas da diversidade sexual, e teve-se em consideração alguma diferenciação de papéis. A lógica de obtenção dos temas e subtemas foi simultaneamente dedutiva e indutiva. Há, pois, uma ligação com o roteiro, e, simultaneamente, outros subtemas emergiram de forma exponencial como, por exemplo, o bullying genérico que, dadas as discussões, se tornou um tema muito discutido.

### 3.7. Considerações e dilemas éticos

Não se pode negligenciar o papel da ética na pesquisa sobretudo no campo da educação em que o trabalho *para* e *com* pessoas é essencial. Ao longo desta pesquisa, houve dilemas éticos antes, durante e depois da aplicação do método. No início, as preocupações éticas centraram-se ao nível da manutenção do anonimato e da confidencialidade. Salienta-se que, quando se refere o anonimato, está-se a falar de uma forma genérica já que o anonimato ao nível dos GDF é impossível: no limite, todos os membros de cada grupo sabem quem disse o quê, sendo impossível o anonimato total. Porém, do ponto de vista genérico, manteve-se o anonimato, tendo-se a preocupação de modificar os nomes de todos participantes, de todas as instituições escolares e também de apagar/mudar todas as referências discursivas que pudessem indicar a identificação

de cada um/a. Ao nível dos/as participantes, mudaram-se os nomes para nomes aleatórios. Ao nível das instituições optou-se pelo nome de cores – como fez Maria do Mar Pereira (2012) na sua etnografia em escolas, - também aleatórias. Manteve-se a confidencialidade dos dados a um nível máximo. As únicas pessoas que ouviram os áudios e assistiram aos vídeos foram eu e, em casos excepcionais, as minhas orientadoras e quem transcreveu alguns dos GDF.

Os pedidos de autorização, quer às instituições, quer aos/às participantes, são também um exercício ético formal indispensável de forma a legitimar um processo de investigação que é de si uma intrusão (Ferreira, 2004; Silva, 2004; Silva, 2011). O pedido de autorização aos pais é um reconhecimento da sua autoridade perante os filhos. De destacar aqui o facto de as crianças e os/as jovens ficarem mais expostos a processos de intrusão sem justificação (Ferreira, 2004; Renold, 2005).

Durante os GDF algumas questões éticas mostraram-se particularmente relevantes: os esclarecimentos iniciais em relação à participação voluntária e a possibilidade de recusa a qualquer momento da investigação, os pedidos de respeito pela opinião dos outros em particular as divergentes, etc. No final dos GDF, uma das maiores preocupações éticas diz respeito à devolução dos dados. Assim, ofereci a possibilidade de acederem às transcrições dos GDF assim como aos produtos finais da pesquisa se assim o entendessem.

Também ao nível da escrita existem aspetos éticos em ter consideração. Como refere Sofia Marques da Silva (2011), a forma como se escreve sobre outros exige também aspetos éticos. Como o processo de escrita exige já por si determinados critérios éticos procurou-se um certo cuidado, sobretudo na parte de interpretação dos dados. Teve-se o cuidado de, por exemplo, evitar expressões como “nunca”, “sempre”, etc., ou expressões que induzem facilmente em erro o/a leitor/a (e.g., “todos”). Se se diz, por exemplo, “muitos/as jovens” é porque os dados revelam que alguns jovens revelam um determinado sentido, não se ocultando que outros/as pensam de modo diferente. É preciso ter em consideração as consequências não só das inferências a partir da escrita e dos resultados, assim como das reapropriações ideológicas do estudo (Charlot, 2006). Por fim, a explicitação detalhada de todas as escolhas metodológicas, de modo detalhado e exaustivo, tem ainda o ónus de demonstrar a transparência do próprio estudo, um critério ético precioso que contribui para certificar, quer o valor heurístico da pesquisa, quer o seu carácter científico.

Uma das interpelações críticas mais comuns aos estudos (exclusivamente) qualitativos é a questão da “generalização”. Há uma certa suspeita sobre se é possível ou não generalizar em estudos qualitativos, e se, em caso positivo, em que sentido. Esta questão da validação ou credibilidade do conhecimento científico, sobretudo com a sua aplicabilidade, não se relaciona só

com os estudos qualitativos em si, mas atravessa, inclusive, todas as ciências sociais, humanas e educativas, que desde dos seus primórdios são acusadas de falta de objetividade (Amado, 2014; Santos, 2010; Vieira, 1999).

Ora, seguindo o quadro proposto por João Amado (2014: 358), em que esta estabelece diferenças fundamentais entre paradigmas hipotético-dedutivo e fenomenológico-interpretativo, importa, desde logo, referir que neste último não se pode falar em “generalização”, mas sim em transferibilidade. A própria generalização num estudo quantitativo é duvidosa, já que, no limite dos limites, é virtualmente impossível aceder a uma população total. Como diz Rodrigues (1992), a transferibilidade caracteriza-se pelo

“reconhecimento da semelhança entre objetos e questões dentro e fora do contexto, permanecendo sensível à variação natural dos fenómenos e reconhecendo que a verdade se encontra tanto no geral e no típico, como no particular e no atípico. Nesta perspetiva, a generalização procede antes caso a caso, correspondendo a uma transferência para um caso semelhante e não para uma população, raramente assumindo a forma de previsões, mas frequentemente ou geralmente conduzindo a expectativas” (p. 39).

Importa aqui destacar também própria natureza específica do método. Com os GDF não se pretende chegar a dados totais sobre a realidade, mas sim a dados que resultam das interações complexas entre diversos tipos de protagonistas sendo esse o carácter distintivo deste método. O objetivo foi promover uma discussão, envolvendo necessariamente diferentes perspetivas, e a “verdade” está exatamente na dinâmica inerente aos modos de mobilizar essas diferentes perspetivas. Os GDF são um método da complexidade e do antagónico por si; assim, deve ler-se os dados desta tese como uma discussão que se vai fazendo. Significa isto que a verdade não é aquilo que se diz, mas aquela que foi produzido nas condições que se possibilitou dizer-se (Bourdieu, 2004) – é esta apresentação e discussão que agora iniciaremos nos capítulos seguintes.



## Capítulo 4. Perspetivas, discursos e experiências de jovens estudantes sobre violência e bullying na escola

Nesta parte, procura-se abordar aquilo que são as *perspetivas*, *discursos* e *experiências* de jovens estudantes sobre os diferentes temas da pesquisa (*bullying*, diversidade sexual e Educação Sexual). Aborda-se os/as jovens na perspetiva de “alunos/as em instituições de educação formal” (Araújo e Willis, 2007: 07) e sempre numa dualidade entre estrutura e agência, regulação e emancipação (Gordon, Holland & Lahelma, 2000). Utiliza-se o termo “violência na escola” com inspiração no trocadilho de Rochex (2003) entre violência *da* escola para se referir a aspetos institucionais da escola, e violência *na* escola, envolvendo sobretudo as interações e relações interpessoais entre as pessoas no interior dos seus espaços físicos. Não é que os/as jovens não façam parte da escola enquanto instituição – ou, pelo contrário: os/a professores/as não interajam no espaço físico –, mas cada conjunto de atores/as está mais ligado a um dos dois níveis de escola: quando se pensa nos espaços físicos da escola (balneários, biblioteca, corredores, etc.), pensa-se sobretudo em jovens, e quando se pensa no núcleo duro e adulto da escola pensa-se sobretudo em professores/as.

Mais concretamente, este capítulo discute alguns aspetos sobre *bullying* e violência focando as perspetivas, discursos e experiências de jovens que são importantes não só para expor a forma como eles ocorrem na escola (a sua natureza), mas também para perceber como os/as jovens intervêm (ou não) nestas situações a partir dos sentidos enunciados (Como intervêm? Como vêem esta fenómeno? etc.).

### 4.1.1. Interrogando o bullying genérico: definições e existência

Um dos problemas ao tentar deslindar aquilo que são as experiências juvenis de *bullying*, a partir do relato discursivo, reside no facto, já apontado por Furlong *et al.* (2010), de não se saber até que ponto os/as jovens estão a chamar de “*bullying*” outros tipos de situações de “violência” ou “vitimização de pares” que não correspondem inteiramente ao termo *bullying*, ou seja, que fogem aos conceitos académicos acordados do fenómeno, assentes na observação conjunta de três critérios essenciais: i) intencionalidade em magoar; ii) repetição ao longo do tempo e iii) poder diferencial entre os envolvidos (Duncan, 1999; Dupper, 2013; Furlong *et al.*, 2010; Minton, 2016; Olweus, 2010; Rivers, 2011; Smith, 2013).

A jusante, Furlong *et al.* (2010) lembram que os/as jovens podem *maximizar* (e.g., exagerar) ou *minimizar* (e.g., pelo estigma em denunciar) a descrição dos comportamentos que

constituem “*bullying*”. A montante, Jean-Yves Rochex (2003) lembra como é necessário fazer distinções sobre vários tipos de “violência(s)” (indisciplina, *bullying*, desigualdade socioeconómica, etc.), sob pena de se produzir um cenário dantesco da escola e assim, cometermos uma violência “para” com a escola. Coloca-se ainda questão se todos esses três fatores devem estar reunidos para ser considerado “*bullying*” – e assim fazer justiça ao conceito – ou se se pode admitir a sua amplitude. Por um lado, pode-se incorrer no risco do *bullying* ser tudo e, simultaneamente, nada, por outro lado, pode-se negligenciar certos aspetos da violência intrapessoal, considerados pelos atores e atoras *bullying* e cujos efeitos são tão ou mais nocivos que ele<sup>70</sup>.

Numa perspetiva quantitativa, onde a avaliação dos casos obedece a uma lógica mais assertiva, talvez essa questão seja premente, mas numa perspetiva qualitativa talvez seja mais complexo avaliar a justiça do conceito (Torrace, 2000). Uma crítica muito comum à pesquisa sobre *bullying* é que ainda não há uma definição adequada uniformemente aceite de *bullying*. Uma grande parte da pesquisa tem-se suportado de inquéritos e de definições construídas por um *olhar adulto*, o que denota que o significado da realidade do *bullying* para os/as jovens possa estar perdido. Um dos objetivos aqui, mais do que medir a sua prevalência, era perceber os sentidos atribuídos, a construção social da experiência nos seus mundos, os seus “pontos de vista locais” sobre o fenómeno (Geertz, 1993).

A propósito do *bullying*, como explicam Patton *et al.* (2017), “ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa é usualmente indutiva, permitindo a descoberta de conhecimento, uma compreensão do significado e o desenvolvimento da teoria.” (Patton, 2017: 04). Torrace (2000) explica como existe uma necessidade crítica dos estudos qualitativos em desenvolver um aprofundamento daquilo que é obtido pelos estudos quantitativos expandindo e fortalecendo a sua validade, tendo ainda a primazia de engajar os/as participantes nos processos de questionamento do próprio *bullying*. Conscientes desta complexidade de perspetivas, que não sendo resolúveis em primeira instância, podem ser contornadas dentro do possível, procurou-se começar alguns GDF por discutir as próprias definições de *bullying* em si.

Como o vídeo de mote à discussão já mobilizava o termo *bullying*, a estratégia de inquirição utilizada foi uma estratégia de “nomeação” (Furlong *et al.*, 2010), i. e., usou-se explicitamente o termo “*bullying*” sem uma definição *a priori*, interrogando-se posteriormente os/as jovens sobre as suas próprias definições e conceções. Geralmente, os/as jovens descreviam o

---

<sup>70</sup> É importante salientar que mesmo que os sujeitos não definam o *bullying* exatamente como ele aparece na literatura, não deixam de atuar sobre ele segundo as suas interpretações. É como no famoso dito de William e Dorothy Thomas, comumente denominado de “teorema de Thomas”: “Se os homens definem situações como reais, elas são reais nas suas últimas consequências.” (Thomas & Thomas, 1928: 571). Desse modo, se uma violência é definida como *bullying*, é *bullying* até às últimas consequências.

*bullying* em termos dos seus efeitos comportamentais (e.g., bater, insultar, etc.) e menos por referência a uma definição oficial. Isto não significa que muitos/as deles/as não reconheçam a existência de uma “definição oficial”, porém, confessam não a dominar com exatidão:

Hugo: - Eu ia começar por perguntar o que é *bullying*? Como é que vocês definem o *bullying*?

Marta: - Para mim, *bullying* é bater, insultar, fazer mal aos outros. Não sei se é essa a definição “oficial” [faz aspas com os dedos], mas eu entendo assim...

Kevin: - Eu também concordo. É humilhar os outros...

Hugo: - Que outras definições conhecem?

Marta: - Não sabemos se essa é a definição [oficial], mas é assim que a vejo...

Hugo: - E existe muito na vossa escola? Vocês já assistiram a episódios de *bullying*?

Marta: - Muito mesmo! Principalmente no básico, aqui no secundário nem tanto, mas no básico é muito frequente mesmo!

Raquel: - Eu acho que infelizmente há muitos jovens que fazem o *bullying* e não têm consciência da sua gravidade, principalmente estes jovens de agora, que não querem saber de nada... (GDF1, Escola Azul).

Hugo: - Temos estado a falar sobre *bullying*. O que é o *bullying* para vocês?

Cátia: - Tratar mal os outros. Humilhar os outros. Trata-los com superioridade.

Lúcia: - Ou fazer outras coisas que se calhar muitas pessoas não consideram graves e também são *bullying*...

Hugo: - Como por exemplo?

Lúcia: - Sei lá, falar mal dos outros, é *bullying*. Espalhar algum rumor...

Joaninha: - Excluir os outros também.” (GDF2, Escola Vermelha)

Poucos/as foram os/as jovens que mencionaram uma definição que comportasse os três elementos definitórios da definição oficial, o que já é revelador de alguma falta de informação que ainda grassa sobre o fenómeno (Cuadrado-Gordillo, 2012). Ora, o facto de alguns/mas jovens não terem conhecimento do que é, ou não, é – *bullying* torna-se preocupante, sobretudo se o objetivo é dotar os/as jovens de estratégias para a sua identificação, prevenção e/ou eliminação. Para o *bullying* ser identificado e constituído como uma problemática, é preciso, pelo menos ter-se alguma consciência não só dos seus efeitos e da sua gravidade, mas sobretudo da sua definição. Não adianta uma abordagem descritiva do fenómeno, se uma abordagem qualitativa revela que os/as jovens ainda detêm alguma falta de conhecimento operacional sobre o que é ou não é *bullying* (Torrace, 2000).

Contudo, ter uma falta de *conhecimento operacional* não significa não ter um *conhecimento experiencial*, o que significa que não dominando um conceito (ou até mesmo não tendo uma consciência de que existe uma noção científica de “*bullying*” *a priori*), avançam com

uma alegada definição daquilo que a noção científica pode ser e respondem acerca da sua existência, prevalência e natureza nos termos em que o definem. E como é que os/as jovens entendem o *bullying*?

De forma genérica, os/as jovens definem o *bullying* como uma prática de «fazer mal» a outra pessoa assumindo essa «maldade» formas de violência como o insulto direto e a agressão física, podendo ou não ser intensa ou constante. Entendem o *bullying* sobretudo como *uma prática de humilhação contra outro*, através do gozo e ridicularização. Ou seja, para os/as jovens, o *bullying* é um processo de violência que funciona essencialmente como uma prática intencional de humilhação. Os jovens re/conhecem o *bullying* quando assistem a certos episódios e, em certo sentido, as suas descrições revelam que o *bullying* tem que ver com o ato déspota de «fazer mal», de «humilhar», de «deitar abaixo».

Na verdade, os/as jovens até acabam por referenciar cada um desses três elementos definitórios, mas não de modo explícito – ao falarem das categorias de “superior” e “inferior”, de algum modo, estão a falar da categoria do “poder” – nem de um modo global e integrado. Tendem muitas vezes a referenciar a questão do poder (da superioridade, da inferioridade), mas a não mencionar a “repetição ao longo do tempo”, o que está em consonância com um estudo de Cuadrado-Gordillo (2012), por exemplo, em os/as jovens raramente mencionavam esta repetição como um fator constitutivo de *bullying*, podendo haver *bullying* mesmo na sua ausência. Na verdade, tal como nessa pesquisa, os/as jovens referiam que um mero evento singular pode ter um efeito traumático nos sujeitos, não importando quantas vezes ocorra:

“Hugo: - O *bullying* ocorre uma vez ou pode ocorrer várias vezes?

Patrícia: - Depende muito; não é porque ocorre só uma vez que não é *bullying*...

Leandro: - Há coisas que marcam uma pessoa...

Xana: - Não sei se isso faz parte da definição de *bullying* ou não, mas pode ocorrer uma vez, algo que se fez ou se diz, e magoar muito uma pessoa, depende muito... (GDF2, Escola Azul).”

“Hugo: - E como é que vocês definiriam “o” *bullying*?

Rafael [respondendo em forma de pergunta]: - Um ato de violência?

Raquel: - Um ato de violência que pode envolver insultos, agressões, tipo, empurrar e isso.

Hugo: - Ou seja, se todos os indivíduos estão à luta, há *bullying*?

Raquel: - Sim [hesita]. Depende; depende se a pessoa reconhece ou não aquilo como *bullying*.

Debora: - Sim, depende. Há pessoas que sentem isso mais do que outras.

Raquel: - A pessoa possa receber uma boca, digamos assim, e isso afetá-la de tal forma que pode ser *bullying*, né?

Hugo: - Importas-te de explicar?



Raquel [responde pelo João]: - Para uns até podem sofrer agressão e ser indiferente, para outros uma pequena boca pode afetar bastante. Lá está, depende.” (GDF1, Escola Roxa).

Uma característica que não aparece muito na literatura sobre o *bullying*, mas é referenciada muitas vezes pelos/as jovens, é a *opressão sentida pela vítima*, i. e., é *bullying* quando a pessoa leva a mal, ou seja, interpreta “aquilo” como ofensa. Para muitos/as, o que é considerado “*bullying*” ou não depende, em certa medida, da forma como a vítima entende o comportamento como depreciativo, negativo, humilhante, etc. Esta noção vai ao encontro da proposta de Rigby (2004) de integrar outras dimensões no conceito entre as quais a *opressão sentida pela vítima*. Na verdade, um aspeto relevante diz respeito à forma como para muitos/as jovens uma definição de *bullying* depende em certa medida da forma como o outro levou ou não a mal.

Ao longo dos GDF percebem-se *tensões que residem nas fronteiras ténues entre aquilo que é uma brincadeira e aquilo que se entende por violência*, muito sublinhada pelos/as jovens. Por vezes, em alguns grupos, assistia-se a certos momentos que são demonstrativos dessas mesmas tensões. Um dos momentos mais ilustrativos aconteceu na Escola Vermelha quando, a propósito de algumas perguntas, explicava alguns aspetos sobre estereótipos de homossexuais:

“Hugo: - Há pessoas que constroem muitos estereótipos de género sobre homossexuais, nomeadamente que homens gays são mais efeminados...”

Luís: - Aqui na escola também me chamam de gay porque tenho a voz fininha!

Miguel: - É o “Rato”!

Professora Susana [que assiste a tudo, chama a atenção num tom ríspido e forte]: - Miguel!

Miguel [desvaloriza]: - Oh, oh, é na brincadeira; ele está já habituado!

Professora Susana: - Não é assim, Miguel. O Luís não gosta que lhe chames nomes e tu continuas a chamar...

[Luís olha para mim com ar cabisbaixo] (GDF1, Escola Vermelha)

Um aspeto interessante diz respeito à forma como certas alcunhas são mobilizadas entre os jovens e os mal-entendidos que podem gerar. Neste caso em particular, aquilo que é entendido como uma brincadeira para o Miguel, é a lembrança estigmatizante de uma diferença ingloria (o tom de voz) para o Luís. Pais explica como nas culturas juvenis os processos de atribuição de alcunhas são muito comuns e transportam uma carga de significação afetiva muito forte, para muitos/as jovens. Porém, também assume que “há, por vezes, «crueldade», principalmente quando empolam determinados pormenores físicos ou comportamentais, mesmo quando essa crueldade é disfarçada de ironia.” (Pais, 2012: 194). As complexidades entre a ofensa e a brincadeira são explicadas pelo seguinte grupo de jovens:

“Fábio: - Às vezes é a brincar, num grupo de amigos, mas às vezes a brincar estão a dizer o que pensam, só que na brincadeira, e o que a pessoa pensa, pode levar a mal.

Hugo [reformulo]: - É uma coisa séria, mas em tom de brincadeira, passa.

Micaela: - Em tom de brincadeira entre amigos, mas a pessoa que está a ser julgada ou criticada ou até está a levar aquilo a sério porque acha que os amigos querem deitar abaixo.

Catarina: - Ou já lhe disseram isso.

Micaela: - Exato. Outras pessoas já lhe disseram isso e como os amigos estão a brincar com isso agora a pessoa sente-se um bocado mal.” (GDF1, Escola Rosa).

Tudo depende então da negociação do que é *bullying* ou não consoante as fronteiras entre uma brincadeira e a violência, i.e., certas piadas ou comentários podem não ser consideradas *bullying*, mas só e apenas se não se ultrapassar as fronteiras (e as fronteiras podem ser muito ténues). É óbvio que se pode argumentar que, dependendo da subjetividade de cada um/a, o *bullying* pode tornar-se qualquer coisa que ofenda alguém – hoje em dia é possível ouvir-se políticos queixarem-se de *bullying*. Mas, sem dúvida, permite ultrapassar uma noção restrita e monolítica para ilustrar como nas culturas juvenis na escola processos de violência são constantes. Na verdade, os/as jovens consideram certas situações como “*bullying*” porque geram certas formas de humilhação ainda que não recaiam num conceito restrito de “*bullying*” como ele aparece na literatura: ser o último a ser chamado para formar uma equipa de futebol ou ser olhado de cima abaixo nos corredores da escola são algumas dessas situações:

“Leandro: - Quando eu passo no corredor da escola e tenho alguns grupinhos a olhar para mim de cima a baixo. Isso é *bullying*! Aconteceu-me imenso quando eu andava no 6º e 7º ano, agora nem tanto, mas no 7º ano quando eu andava na turma do Monteiro [vira-se para o colega], acontecia-me...” (GDF1, Escola Azul).

“Zé: - Escolher alguém por último...”

Hugo: - Escolher alguém para último?

Zé: - Sim. Em Educação Física, às vezes temos que formar equipas [de futebol] e há sempre aqueles que são escolhidos para último. É *bullying*.

Beto: - Não é bem, bem *bullying*, mas depois riem-se deles. É *bullying*...” (GDF1, Escola Vermelha).

Muitos/as jovens faziam questão de referir uma certa distinção entre o *bullying* e outras formas de violência mais subtis e simbólicas – “pequenos nadas” (Joana, Escola Laranja) que são, no entanto, muito frequentes. Este “não é bem *bullying*” é um lembrete substantivo de que existem formas de violência que não podem ser recapturáveis a partir da noção de *bullying* (por sua vez, muitas vezes confinado a situações de agressividade física e verbal). *Microagressões* é um termo

que tem aparecido recentemente na literatura académica para designar um conjunto de agressões subtis e quotidianas:

“De modo simples, as microagressões são breves, quotidianos intercâmbios que mandam mensagens denigrantes a certos indivíduos por causa do seu pertencimento ao grupo. Elas são muitas vezes inconscientemente mandadas como subtis reprimendas ou olhares fortuitos, gestos e tons. Essas reprimendas são tão persuasivas e automáticas nas conversações diárias e interações que muitas vezes são esquecidas e encobertas como sendo inocentes e inócuas.” (Sue, 2010: xvi-xvii).

Muitos/as jovens, inclusive, afirmam já ter sofrido e/ou testemunhado situações de *bullying*. Essa existência é tão densa que geralmente quando, a seguir à exibição do vídeo, pergunto se o *bullying* é comum nas escolas, em muitos grupos, a/os jovens riem-se de mim como se perguntasse o óbvio. Era também comum, num primeiro momento, a/os jovens alegarem que não existia *bullying* ou que nunca viram na sua escola, mas depois, no decorrer do GDF, descreverem-no como se fizesse parte do quotidiano, o que pode estar relacionado com algum estigma relacionado com a assunção do fenómeno (Furlong *et al.*, 2010). Ao nível dos sentidos e valores, uma das tendências é para os/as jovens condenarem situações de *bullying* havendo, inclusive, jovens para os/as quais o *bullying* gera não só desconforto, mas algum tipo de comoção mais intensa, beirando a irritação:

Miguel: - Era fazer o mesmo, comigo era assim, fazer o mesmo para ver se as pessoas aprendem... Se fizesse o mesmo talvez as pessoas aprendessem.” (GDF1, Escola Vermelha)

Mas também havia jovens que ironizavam com o próprio termo ou com a própria situação de vitimização, acabando por a relativizar, e de modo mais amplo relativizar a situação:

Hugo: - Este tipo de situações acontece muito na vossa escola?

Flávia: - O que nós vemos, ou que nós pensamos?

Rute: - Pode acontecer noutras turmas, não sabemos.

Hugo: - Não conhecem nenhum caso?

Fred: - Nesta escola não.

[O Fábio começa a rir-se...]

Hugo: - O que é que se passa?

Fábio [ironiza]: - Nada, nada! Não existe *bullying*, toda a gente aceita toda a gente...

Lúcia: - Não é “não existe *bullying*”, *bullying* homofóbico não, não existe.

Hugo: - Mas existem outros tipos de *bullying*?

Rute: - Lá está, se calhar...

Vítor: - *Bullying* ao “Pina”! [o Pina é um colega da turma]  
 Hugo: - Que tipo de agressões são mais comuns?  
 Rute: - Normalmente, é mais verbal.  
 Hugo: - É esse *bullying* que existe mais?  
 Vítor: - Psicológico!  
 Rute: - Verbal!  
 Hugo: - Ok, mas em relação à identidade dos outros?  
 Rute: - Aparência física...  
 Vítor: - Também contra o Pina! [risos]  
 Rute [indignada com as brincadeiras do Vítor]: - Ok, já chega!” (GDF4, Escola Rosa).

O que este excerto parece revelar (a partir da postura do Vítor) é que o termo particular de “*bullying*” é reapropriado com um determinado tipo de ridicularização cujo efeito – intencional ou não – acaba por ser a sua estigmatização e/ou desvalorização. É como se o termo de “*bullying*” implicasse um determinado tipo de vitimização gozável que torna inviável qualquer possibilidade de identificação com o estatuto de “vítima” sendo, inclusive, mobilizado a partir de *lógicas de ridicularização* (Furlong *et al.*, 2010). Esta ideia do “*bullying*” como supérfluo contribui para o estigma da própria denúncia assim como a colocação como denunciante. Não se pode ignorar, também, diferenças de género na avaliação ou sensibilização perante o *bullying*. Como no estudo de Athanasiades e Deliyanni-Kouimtzi (2010), enquanto que os rapazes tendem a atribuir o estatuto de brincadeira ao *bullying*, as raparigas tendem a tornar-se mais solidárias. Explorar-se-ão estas questões adiante.

#### 4.1.2. A natureza do bullying: alguns aspetos

Um aspeto sobre a natureza do *bullying* muito referido pelos/as jovens – enunciado geralmente aquando da visualização do vídeo – era a distinção operada entre a idade/ciclo escolar na expressividade do próprio *bullying*. Era muito comum os/as jovens explicarem que existia muito *bullying* nos primeiros anos de escola – presume-se que seja o 2º e 3º ciclo –, atribuindo esse facto a uma espécie de infantilidade típica da idade, mas que tendia a diminuir ou até mesmo a acabar no secundário, um lugar onde as pessoas eram “mais maduras”:

“Marta: - Eu acho que ocorre muito *bullying*, mas é nos primeiros ciclos, noutros anos [não]  
 Raquel: - Sim, aqui no secundário não é tão frequente.  
 Kevin: - As pessoas são mais maduras...”

Marta: - As pessoas são mais maduras e não precisam de ofenderem-se para se sentirem bem com elas ou encaixarem-se no grupo porque já estão encaixadas [ri-se e pensa]. É verdade, acho que o *bullying* se faz muito para as pessoas se encaixarem num determinado grupo. No secundário, nem tanto, não se vê muito. A cena de se encaixar no grupo há sempre, mas não vê aquela cena de pegar com outros, mandar bocas à descarada, não.

Kevin: - Sim, mas também tens aquela cena das pessoas irem para áreas diferentes...

Marta: - Sim, diferente. *Bullying*, *bullying* aqui no secundário não há tanto." (GDF1, Escola Azul)

Esta ideia do *bullying* como um determinado tipo de violência típica dos primeiros ciclos escolares na sua correspondência com uma determinada infantilidade ou imaturidade era uma ideia bastante forte, amplamente partilhada por jovens de vários GDF<sup>71</sup>. Na verdade, a literatura tem demonstrado que o *bullying* é particularmente intenso nos primeiros ciclos escolares e que os episódios de *bullying* tendem a diminuir à medida que os/as alunos/as vão sendo mais velhos (Olweus, 1993; Rivers & Smith, 2006; Rivers, 2011; UNICEF, 2017). Costa, Pinto, Pereira e Pereira (2015) referem que o *bullying* atinge "o seu auge aos 13 anos de idade" (Costa, Pinto, Pereira e Pereira, 2015: 146) o que corresponde geralmente ao 8º ano de escolaridade. Verifica-se que a maioria dos comportamentos de *bullying* ocorre no sexto, sétimo e oitavo ano (i.e., *middle school*), e isso é particularmente revelante para a frequência do *bullying* físico e verbal-direto (Rivers & Smith, 2006).

Ainda assim é inespecífico a que tipo de *bullying* os/as jovens se estão a reportar, sendo possível que se estejam a referir a *formas mais diretas de agressividade* que são também aquelas que mais merecem receber o estatuto de *bullying*. Para entender a natureza do *bullying* como os/as jovens o descrevem é preciso compreendê-lo nas suas diferentes manifestações comportamentais, diretas e indiretas: há um *bullying físico* (e. g., bater, empurrar), há um *bullying verbal* (e. g., insultar, mandar piadas), há um *bullying social* (e. g., ignorar), há um *bullying sexual* (e. g., apalpar)<sup>72</sup>. Em termos da natureza das agressões era mencionada sobretudo a *violência verbal* em todos os graus de ensino, inclusive no secundário, como a mais frequente, consubstancializada no triunvirato "insultos, comentários e piadas". Muitos/as jovens admitem que, ao longo da sua experiência escolar, já sofreram e/ou viram muitas situações de *bullying* nestes termos. Uma das formas mais comuns de *bullying* enunciadas é o "*bullying verbal*" sendo aquele que os/as jovens reconhecem como mais frequente:

---

<sup>71</sup> Não se pode esquecer que estes/as jovens são jovens do ensino secundário a falar sobre as suas experiências. Por causa disso, as descrições da natureza do *bullying* são muitas vezes invocadas a partir de experiências (bastante) passadas ou imaginárias.

<sup>72</sup> Pode-se considerar que existe um "*bullying psicológico*", mas, de algum modo, o *bullying psicológico* parece ser transversal a todos os outros.

“Hugo: - Que tipo de *bullying* é mais comum?

Marta: - Como assim?

Hugo: - O tipo de *bullying*: verbal, físico, ...?

Marta: - O verbal.

Raquel: - Sim, o verbal. É mais comentários...

Marta: - Ou insultos.” (GDF1, Escola Azul).

Uma vasta literatura sobre *bullying* tem elucidado como a maior parte dos atos de *bullying* se baseiam em comentários e insultos (Costa, Pinto, Pereira & Pereira, 2015; Rivers, 2011). Uma explicação plausível é que a agressão física pode implicar consequências físicas mais objetivas e graves do ponto de vista biontológico, e nesse sentido a violência verbal tende a ser preferida para ridicularizar o outro. Como explica a Bárbara:

“Bárbara: - Talvez o [*bullying* dominante seja] verbal, mas acho que é mais na brincadeira. Principalmente entre amigos. Acho que é isso. Andar à porrada, acho que não. Acho que é mais conflitos entre as pessoas do que [faz aspas com os dedos] *bullying* até porque o *bullying* físico, se alguém oficial da escola vir, podemos entrar em problemas. Normalmente é o verbal que se faz. E também afeta muito as pessoas. Talvez se calhar mais – depende da pessoa, claro – mas o estado mental é muito importante e se for físico podemos entrar em problemas e por isso as pessoas optam pelo verbal.” (GDF1, Escola Rosa).

Em muitos casos, os/as jovens tendem a fazer uma separação entre os “casos mais graves” e “coisas mais subtis”, o que por vezes também não deixa de estar ligado também ao tipo de *bullying*: quando é físico e direto é “grave”, quando é verbal (ou social) e/ou indireto é menos grave. Na verdade, os/as jovens tendiam a fazer uma grande separação entre o *bullying* físico e verbal-direto – aquele que era considerado o real “*bullying*” e que acontecia muito nos primeiros ciclos – e o *bullying* social – um determinado tipo de *bullying* que raramente recebia o nome de “*bullying*” e que ocorria também no secundário<sup>73</sup>:

“Hugo: - Vocês já presenciaram situações de *bullying*?

[algum silêncio]

Telmo: - Casos mais graves nunca tivemos, agora coisas mais subtis sim, temos sempre...

---

<sup>73</sup> Esta ligação muitas vezes referida pelos/as jovens faz interrogar até que ponto o *bullying* verbal e social e/ou indireto, muitas vezes, tende a ser negligenciado como “grave” ou, muitas vezes, não sendo catalogado como “*bullying*” ainda que também seja verdade que muitos/as jovens parecem destacar isso mesmo: que formas mais mitigadas de *bullying* são igualmente graves.

Tiago: - É o que acontece mais, piadas, comentários, de resto, nunca vi ou ouvi assim nada de muito grave...” (GDF2, Escola Laranja).

“Antônia: - Na minha escola tivemos um caso mais grave de uma rapariga que era assim mais gordinha – acho que foi no 7º [pensa] acho que foi no 7º...”

Romeu [confirma]: - Foi no 7º sim, era a Inês...

Antônia: - A Inês, ya! é do tipo, ela era gozada por toda a gente, era posta de lado. Via-se mesmo que era posta de lado e, entretanto, ela acabou por sair da escola.

Romeu: - Os pais tiraram-na.

Antônia: - Sim, os pais decidiram tirá-la. Ou mudaram-se, não sei. Só sei que ela saiu...” (GDF3, Escola Laranja).

Muitas vezes, os/as jovens referenciam casos mais concretos com sujeitos concretos amplamente conhecidos de todos. Um outro aspeto relevante tinha que ver com as *diferenças de sexo/género* nas dinâmicas de *bullying*: em primeiro lugar, os/as jovens tendiam a descrever o *bullying* sobretudo como um fenómeno *intrasexo* (i.e., ele ocorre tendo como perpetradores/as e vítimas membros do seu próprio sexo: rapazes fazem *bullying* contra rapazes e raparigas fazem *bullying* contra raparigas), sendo raro um “*bullying* misto” o que bate certo com alguma literatura (Duncan, 1999). Em termos da natureza de cada um, um dos aspetos mais distintivos diferenciadores é que o *bullying* dos rapazes era geralmente mais físico e o *bullying* das raparigas era geralmente mais social:

“Hugo: - Considerado o sexo – rapazes e raparigas –, quem é que vocês acham que faz mais *bullying* a quem e porquê?

Fábio: - Os rapazes.

Micaela: - Eu acho que é muito relativo. Depende do *bullying*.

Francisco: - Depende. Se for agredir pessoas: os rapazes.

Fred: - Mas as raparigas também fazem muito *bullying* entre si.

Catarina: - As raparigas fazem mais *bullying* verbal contra outras raparigas ao nível do aspeto [físico]. Os rapazes, pelo que já vi, alternam entre o físico e o verbal. E o aspeto é mais deficiências e essas coisas assim.

Barbara: - Raparigas entre raparigas é mais verbal e ligado ao [aspeto] físico; e rapazes com rapazes é [um *bullying*] mais físico. Nos rapazes, é mais a questão da orientação [sexual] e nas raparigas é mais o físico. Acho que nós [raparigas] aceitamos melhor a orientação [sexual] dos outros. Isso é talvez mais um preconceito, mas é: nós somos mais tolerantes. Não nos incomoda tanto.

Inês: - Além disso, as raparigas estão sempre a lutar por um ideal de beleza.

Hugo: - A rapariga que não se adequa a esse ideal de beleza é alvo de *bullying*?

Inês: - Normalmente é [algumas colegas concordam].

Micaela: - As raparigas estão sempre a ser pressionadas para ter o peso perfeito, mesmo na televisão, penso que é mais um motivo para [Catarina completa]

Catarina: - Para as pessoas ficarem a pensar dessa maneira.

Bárbara: - Redes sociais também. Temos que estar perfeitas para a fotografia de perfil do Facebook [risos].” (GDF1, Escola Rosa).

Esta ideia do *bullying* físico ligado aos rapazes e do *bullying* social ligado às raparigas é bastante mencionada pela literatura. Bjorkqvist *et al.* (1992) conduziram um estudo com crianças em escolas finlandesas examinando diferenças ao nível do género e da idade na expressão de *bullying* direto, indireto, verbal e físico. Comparando rapazes e raparigas de 8, 11 e 13 anos, os/as autores/as argumentam que a agressão indireta era mais comum entre raparigas do que rapazes decrescendo com a idade. Em termos de agressividade, observações culturais sugerem sistematicamente que os rapazes são fisicamente mais agressivos que as raparigas que, por sua vez, mostram níveis de agressão mais indiretos como uso malicioso de exclusão social, espalhar rumores ou manipulação de relações (Bourdieu, 1999). A literatura do *bullying*, desde do seu início, tem demonstrado diferenças significativas de género ao ponto de se admitir que o *bullying* é um “fenómeno masculino” (Rivers, 2011: 07).

Rogoff (2003) sugere que as diferenças de género observadas entre homens e mulheres nas relações sociais refletem as tradições e práticas associadas com os papéis de género esperados em adultos em muitas comunidades culturais, papéis esses aos quais as crianças desde tenra idade participam e estão preparadas para assumir. Lagerspetz *et al.* (1988) referem que se a agressão direta é desencorajada pela sociedade para as mulheres mais do que para os homens, é explicável que estas recorram a formas mais indiretas de agressão.

Era comum rapazes e raparigas concordarem neste tipo de diferenças de género, o que ainda assim não deixava de criar algumas “guerrinhas entre sexos” simuladas. Há, porém, algumas descrições de *bullying intersexo* que assumem geralmente a forma de *assédio sexual* de rapazes a raparigas – a que Meyer (2008) denomina de “violência (hetero)sexual” – e também são muito reportadas aos primeiros ciclos. Numa das reuniões prévias, a Professora Responsável contou-me que uma das raparigas não queria participar na pesquisa porque assim que soube da temática (“*bullying*”) desatou a chorar. Confidenciou-me depois que a rapariga em questão era muitas vezes assediada – “apalpada” foi a expressão usada – e que, apesar de ser uma situação já resolvida (na perspetiva da professora), não deixou de criar algum tipo de trauma na jovem estudante em questão:



“Começando por me agradecer a escolha da escola para a minha pesquisa e parabenezando-me pelo tema da mesma, a professora avisa-me que uma das alunas, assim que soube da temática, não quis participar. Explica que teve uma crise de choro assim que soube do tema e conta-me que ela, no início do ano letivo, foi bastante assediada por dois rapazes da escola – apalpada – e que, por isso, o tema do *bullying* lhe era muito caro.” (NT, 09/11/2016).

No decorrer dos GDF há também a menções a *slutshamings*, i. e., formas de insulto genderizado em que o que está em causa é o comportamento sexual das raparigas. Na sua etnografia, Pereira observa que existe um grupo de raparigas que são rotuladas por uma parte de outros jovens com o rótulo estigmatizante de «p.u.t.a.s.» devido à ideia de eu sejam sexualmente ativas. Explica Maria do Mar:

“As narrativas sobre o carácter desviante e repreensível de uma sexualidade feminina – são convocadas para posicionar certas raparigas da escola como diferentes. Estas narrativas actuam como discurso de regulação das práticas e dos comportamentos não só delas, mas também de outras raparigas da escola, muitas das quais se procuram distanciar da figura das «p.u.t.a.s.» que é representada por estas colegas.” (Pereira, 2012: 127).

Uma curiosidade era que o *bullying* sobre a aparência física era muito citado em vários GDF como um *bullying* especificamente feminino enquanto que o *bullying* de cariz homofóbico era geralmente atribuído aos rapazes. McMaster *et al.* (2002) evidenciam que para ambos os sexos as três formas de vitimização mais comum são a) chamar nomes homofóbicos; b) fazer comentários, piadas, gestos ou olhares sexuais e c) fazer comentários sobre o corpo. O “corpo” aparece aqui como um dispositivo público do self, aparece como um dispositivo a partir do qual as pessoas são interpeladas (Pais, 2012). Já em termos de *papéis*, os/as jovens tendiam a descrever os *bullies* como:

- Frustrados; com raiva, com problemas, traumatizados;
- Exibir popularidade, “armar-se”, integração no grupo;
- O gosto pelo poder;
- Há uma forte menção a outros/as jovens “dos bairro sociais” e a jovens ciganos/as.

Uma análise mais aprofundada, porém, permite-nos perceber aqui dois diferentes tipos de “bullies”: um “bully” com raiva, frustrado (impopular), mas também um *bully* popular cujo objetivo é a ascensão social.

Hugo: - Se vocês tivessem que traçar o perfil daquele que faz mais *bullying*, como vocês traçariam?

Beatriz: - Como já disseram há bocado, uma pessoa que pratica *bullying* é uma pessoa que se quer sentir bem com ela própria; na minha opinião. É uma pessoa que na escola não demonstra os seus problemas e assim, e então faz *bullying* com outras pessoas. Para não demonstrar que está a sofrer da mesma maneira, mas que fora da escola é uma pessoa totalmente diferente porque certamente também está com os seus problemas e a sofrer.

Fred: - É um frustrado.

Jorge: - Psicologicamente fraco.

Barbara: - É uma pessoa com raiva, e que se quer destacar das outras pessoas de alguma maneira, na minha opinião, nem que seja de uma maneira negativa, mas que aos olhos do grupo se destaca como positiva. Pensa ele. Alguém com problemas que não quer mostrar; apenas quer-se sentir superior.

Hugo: - Uma necessidade de afirmação.

Fábio: - Ou alguém que se quer estar a armar perante os amigos ou atenção.

Catarina: - Para parecer mais superior; é, tipo, um jogo, né?

Francisco: - Acho que também pode ser em relação aos próprios pais, à própria família. Não um passado problemático, mas um passado mau de mais em que os pais não estão presentes e ele não os vê e tudo, ele acaba por querer sentir-se superior e esse tipo de coisas.

Hugo: - E o perfil da vítima?

Fábio: - Mais fraco.

Barbara e Micaela: - Depende.

Jorge: - Depende. Depende do motivo. Se for físico, podia ser alguém pequeno, não sei.

Fábio: - Às vezes são frágeis sabendo [da sua fraqueza], por exemplo: uma pessoa que é mais gorda, se calhar é mais frágil porque sabe que é gorda, é mais frágil psicologicamente.

Catarina: - Ouve muitas pessoas a dizer as mesmas coisas sobre essa tal característica, leva essa pessoa a aceitar isso. Passa a acreditar o que se diz...

Hugo: - Interioriza isso. Ou seja, a pessoa faz *bullying* porque percebe que há uma fraqueza que ele pode explorar, aproveitar para atacar o outro.

Fábio: - E ele [o *bully*] sente-se superior a ele e quer atacar.

Catarina: - É uma luta de poder.

Barbara: - Mas ao mesmo tempo quem faz *bullying* também se esquece que tem uma fraqueza. Essa é a desvantagem.”

Já em termos das vítimas, os/as jovens descrevem-nas como:

- Frágeis (em termos de estatura, força física e personalidade, i.e., tímidas);
- Impopulares (ou não muito populares);
- “Deixam-se levar” (o círculo da vitimização).

Estas descrições podem basear-se em experiências vividas, mas também em representações pré-constituídas (que é como quem diz: estereótipos) sem fundamento com as experiências reais dos sujeitos, como é óbvio; ainda assim, muitos/as jovens não deixavam de enunciá-las de um modo antiessencialista, questionando-se e colocando a sua própria falta de conhecimento em jogo ou então assumindo experiências concretas de *bullying* para certificar as suas falas. Não era raro os/as jovens mencionarem situações de *bully-vítima* revelando como o *bullying* era acionado como um sistema de circularidade, ainda que muitas vezes não se coloquem na possibilidade de se constituírem como “*bullies*”, falando sempre num *standpoint* daqueles/as que julgam (ou pelo menos falam sobre) as atitudes de outros.

Seja num aspeto ou noutro, parece inegável como para os/as jovens o *bullying* relaciona-se com a dimensão do «poder», categoria que atravessa os discursos juvenis. Para muitos/as jovens, as pessoas fazem *bullying* como uma forma de *impor poder* – ou, para usar a sua gíria – “para se armarem” – e de se sentirem bem com isso. Há diferentes perspetivas de “poder”: para Arendt (2014), o poder deve ser distinguindo da «autoridade» e da «violência» enquanto que para Foucault (1999), o «poder» deve até ser entendido em termos produtivos servindo não só lógicas repressivas, mas também – é aqui reside a novidade *foucaultiniana* ao conceito – lógicas emancipatórias.

O “poder” a que aqui os/as jovens se referem relaciona-se com uma *dinâmica antagónica* (Mouffe, 1992) que acaba, de uma forma ou de outra, por constituir identidades: *quem é superior e quem é inferior*. Para os/as jovens, as pessoas fazem *bullying* para obter ou amplificar o seu “poder”, para se sentirem superiores. Esta justificação entra em linha de conta com uma vasta literatura na qual o *bullying* é interpretado como uma rede complexa de relações de poder e hierarquias dentro do grupo de pares (Bibou-Najou, Tsiantis, Assimopoulos, Chatzilambou e Giannakopoulou, 2012). Como um exercício de poder, o *bullying* acaba por produzir determinadas identidades, não só em termos de papéis dentro dos processos de interação – *bullies*, vítimas, *bullies-vítimas*, vários tipos de testemunhas, etc. (Salmivalli, 1996), mas também em termos de categorização social produzindo efeitos sobre aquilo que cada um deve pensar sobre si.

Essa é a razão pela qual, ao nível das motivações, uma das grandes justificações para a ocorrência de *bullying* relaciona-se com o facto de se «sair da norma», i.e., os/as outros/as jovens

que, na escola, segundo os/as jovens, saem da «norma» - e, que, portanto, são «diferentes» – tendem a estar mais suscetíveis a sofrer *bullying*. Tornam-se, portanto, «bullificáveis»:

“Hugo: - Quem é que vocês consideram que sofre mais *bullying*?

António: - Quem é diferente, quem sai da norma. São esses.

Cátia: - Quem não se enquadra. Esses são aqueles que sofrem mais *bullying*. São diferentes e como são diferentes as pessoas acham-se no direito de os atacar, de os gozar, fazer troça. Aqui na escola é assim.

Hugo: - São diferentes em que aspetos?

Cátia: - Ou porque são gordos, por exemplo. Ou porque são...

António: - Deficientes! [alguns risos]

António: - É verdade. “ (GDF1, Escola Laranja)

Uma vasta literatura sobre *bullying* tem elucidado como «sair da norma» tende a tornar determinados grupos de jovens mais suscetíveis a sofrerem *bullying* (Rivers, 2011). As crianças e jovens de grupos minoritários tendem a se tornar “especialmente vulneráveis” (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009: 139). Mas que «diferenças» - ou, por extensão, que «normas» - são essas? Não existe um consenso entre os/as jovens sobre o que é a «norma» na medida em que se reconhece que qualquer um/a pode sair de uma determinada «norma», mas *existem identidades que saem mais da norma do que outras*: ser-se gay, ser-se gordo/a, ser-se demasiado alto ou baixo, ser portador/a de uma incapacidade física ou cognitiva, etc.

“Hugo: - Já falamos um pouco do perfil da vítima. Agora, quem é que vocês acham que sofre mais *bullying*, que grupos? Se tivessem que escolher...

Joana: - Aqueles que são diferentes da maioria. Mais diferentes da maioria, tipo, se é mais gordinho ou mais alto.

Monteiro: - A Girafa! [risos]

Cátia: - Ser gay. Ter tiques. A norma não é essa e há pessoas, outros jovens que se calhar não aceitam essa diferença e fazem *bullying*. Não pensam... (GDF1, Escola Laranja).

“Filipa: - As crianças não são preparadas desde pequenas que existem as diferenças. Elas só chegam a atingir quando chegam à minha idade, 14 ou até mais novas, e começam a perceber que há diferenças para além do padrão normal.

Sofia: - Eles estão habituados a ver o pai e a mãe, e aqueles meninos têm dois pais. E vão por aí: gozam com ele...” (GDF3, Escola Cinzenta).

A noção de “diferença” era muitas vezes invocada em discurso para dar conta da sinergia do *bullying*. Os/As jovens reconhecem que ir contra os padrões de género ou sexuais, deficiências

ou raça/etnia são as características identitárias mais atacáveis. Não significa isto que basta “pertencer” a uma dessas identidades para se sofrer automaticamente *bullying*, mas ser publicamente reconhecidos nelas torna-se *mais suscetível a sê-lo*. É então importante compreender o *bullying* como uma forma de organização hierárquica entre diferentes tipos de grupos e subgrupos de jovens. Para se compreender o *bullying* na sua plenitude é preciso compreender *as culturas juvenis como constituídas por inúmeras hierarquias e o modo como os jovens organizam as identidades e os seus status de popularidade* (Duncan, 1999; Rivers, 2011). As relações e interações quotidianas entre os jovens – i. e., as suas culturas – são marcadas por diferenças e desigualdades de vários tipos: idades, turmas, tribos juvenis, diferentes níveis de investimento com a estrutura da escola, marcas simbólicas, proveniências familiares com diferentes acessos a recursos (Gordon, Holland & Lahelma, 2000; Pais, 2012; Pereira, 2012; Silva, 2011).

Essa hierarquia de jovens é determinada pela posse de um determinado número de variáveis. Por exemplo, referindo-se à masculinidade, McCormack (2012) enumera cinco grandes variáveis: i) carisma; ii) autenticidade; iii) suporte emocional e iv) fluidez social. Ainda que este *ranking* de popularidade seja fortemente vinculado ao ensino secundário, não é propriamente um apanágio deste grupo. Num estudo etnográfico com crianças num jardim de infância, Manuela Ferreira (2004) observa que, desde cedo, as crianças têm uma percepção tácita do que é socialmente valorizado ou não, reproduzindo esses mesmos esquemas. Alguns investigadores salientam que as crianças podem discriminar com base no género com a idade de 3 (Duyeen & Llyod, 1986) e com base na raça com a idade de 4 (Williams & Morland, 1976). Maras (1993) mostraram que as crianças são capazes não só de distinguir diferenças em termos de género e raça, mas também usando critérios ligados à sua compreensão das atitudes culturais sobre certos grupos minoritários (Guerra *et al.*, 2011).

Alguns casos de *cyberbullying* eram também bastante mencionados, ora por minha iniciativa que procurava saber um pouco mais sobre o fenómeno, ora pelos/as os/as próprios/as jovens que referiam situações de *bullying* que passavam pelo uso de tecnologias da informação e comunicação. Em alguns casos, o *cyberbullying* tendia mesmo a ser reportado como mais frequente do que o *bullying* cara-a-cara. As *redes sociais* – como o Facebook, por exemplo – aparecem muitas vezes como o contexto *online* no qual este tipo de *bullying* ocorre, ainda que, ao mesmo tempo, não deixe de haver uma certa consciência dos efeitos que provocam na vida *offline*. Ao mesmo tempo, este tipo de *bullying* era considerado mais limitado já que se poderia bloquear a pessoa no plano virtual, ou ela própria poder-se-ia faltar do processo, coisa que não acontecia na vida real-real:

“Hugo: - Vocês falaram das redes sociais. Esse tipo de *bullying* também acontece nas redes sociais?

Catarina: - *Cyberbullying*!

Hugo: - A acontece mais na escola, cara a cara, ou nas redes sociais?

Catarina: - Depende muito.

Inês: - É mais comum nas redes sociais. É mais fácil estar atrás de um teclado.

Fred: - Eu acho que só sofres *bullying* se quiseres. Se vires algum comentário, vais lá, bloqueias a pessoa, já não te chateias.

Micaela: - Mas podem começar a perseguir-te por outros motivos.

Fred: - E vais bloqueando. A pessoa vai chegar a um ponto e vai-se fartar.

Micaela: - A mim já me aconteceu, a mim e às outras pessoas, sobretudo amigas minhas, estarem-me a mandar mensagens *online*. Ele criava montes de perfis, ele apagava um e criava outro, e mandavam mensagem. Queria estar comigo à força!

Catarina: - A razão para fazer *bullying* é “chatear” entre aspas. A certa altura vão-se fartar. Ninguém vai estar a vida inteira com o objetivo de chatear alguém.

Barbara: - E pode apagar o comentário ou eliminar a conversa, mas a conversa já ficou cá dentro. Já ficou cá dentro; a pessoa já foi julgada.

Fred: - Isso depende da pessoa.

Catarina: - É mais fácil fazeres *cyberbullying* porque não estás cara a cara; não tens que assumir o que estás a fazer, entre aspas. Não estás a olhar as pessoas nos olhos. Mas, entretanto, acho que não são tantas as pessoas que fazem isso na escola porque podem não ir muito à internet, usar muito as redes sociais, ou – fazer o que ele disse – de bloquear as pessoas. E essa pessoa pode conhecer pessoas de jeito, entre aspas, também na escola. Ou não. É muito relativo, acho eu.

Francisco: - Há muita coisa que se tem que ponderar também, que é: uma pessoa está a fazer *cyberbullying* com a outra e por detrás disso há muita gente a ver. Independentemente de tudo, a pessoa que sofreu, vai sofrer, apesar de apagar ou não. É por isso que, quando se quer rebaixar, humilhar uma pessoa, a melhor maneira é o *facebook*. Depois na escola toda a gente vai começar a saber.

Hugo: - O que acontece no mundo virtual tem consequências no mundo real?

Francisco: - Exatamente!

[turma concorda]” (GDF1, Escola Rosa).

Nos últimos anos, com a massificação de acesso à internet e tecnologia móvel, a questão do *cyberbullying* tem adquirido também bastante atenção (Amado, 2009; Vieira *et al.* 2016). Smith (2013) identifica mesmo os estudos sobre *cyberbullying* como o novo patamar dos estudos sobre *bullying*. Nesta pesquisa alguns aspetos sobre *bullying* foram também mencionados. Há casos de *cyberbullying* em que a colocação de vídeos no youtube é instrumentalizado pelos/as jovens para fazer *bullying* e casos de assédio sexual persistente via *Facebook*. É possível perceber que os casos de *cyberbullying* mais apontados são:

- Humilhações propositadas via *Facebook* (i.e., colocar vídeos de outrem sem autorização ou gozar os vídeos de outros);
- Assédio sexual e *stalking* através de *perfis falsos*;
- Chantagem com *nudes* (“*porn revenge*”);

Num estudo português de Almeida *et al.* (2008) revelou-se que 6% das raparigas e 3% dos rapazes estavam ou estiveram envolvidos/as como vítimas de *cyberbullying*. Num estudo recente de Vieira *et al.* (2016) em 23 escolas portuguesas com 3.525 estudantes mostrou que 7.6% dos/as estudantes já foram vítimas deste tipo de *bullying* sendo as vítimas predominantemente mulheres e estudantes mais velhos. Não se pode deixar de destacar aqui a grande presença e influência do Facebook na vida dos/as jovens. As redes sociais têm as suas vantagens (e.g., pôr pessoas distantes em contacto mais facilmente), mas também as suas desvantagens (e.g., possibilitar agressões mais facilmente que dificilmente seriam erigidas cara-a-cara). Em certa medida, muitas vezes, o Facebook – e o espaço cibernético na sua generalidade – tem sido usado como uma projeção inconsciente de desejos recalcados, onde toda a gente pública e ninguém compreende (Puar, 2012).

É importante também dizer que existe um vasto contingente de jovens que afirmam nunca ter sofrido e/ou testemunhado *bullying* – muitas vezes esclarecendo a ambiguidade das suas experiências consoante os ciclos ou contextos escolares em particular – e que, nem sempre, o facto de o terem sofrido implica necessariamente consequências traumáticas nas vidas dos sujeitos, como muitas vezes é demonstrado – jovens que contam experiências de *bullying*, mas para quem isso fez parte da sua experiência de lidar com o mundo, contribuindo até para o seu empoderamento, pelo menos a um nível explícito.

#### 4.1.3. Estratégias de enfrentamento

Não existindo menção a estratégias preventivas, os/as jovens vão enumerando algumas estratégias para lidar com o *bullying* quando ele ocorre sendo eles/as intervenientes reais dentro do processo e, pelo menos, colocando-se numa posição imaginada. Há menção a *estratégias mais formais*, i.e., estratégias em que os/as jovens recorrem a outras identidades (geralmente adultas) dentro ou fora da escola para o efeito, e *estratégias mais informais* em que os/as jovens procuram resolver a situação por eles/as próprios e/ou, pelo menos, com outra pessoa ou grupo próximo dentro do seu microcontexto. Como uma *estratégia informal*, a menção ao recurso dos (grupos de) amigos é muito comum contra o *bullying*:

“Hugo: - Em situações de *bullying*, em que vocês estejam a ser vítimas de *bullying*, a quem vocês recorrem?

Telmo: - Eu a ninguém porque nunca sofri.

André: - Os amigos, talvez.

Hugo: - Os amigos?

André: - Sim, são as pessoas que nos compreendem melhor e a quem podemos contar coisas que se calhar não contávamos a outras pessoas, tipo, os pais, ou isso.

Telmo: - Se eu contasse aos meus pais ainda era pior [risos].

Margarida: - Se a pessoa estiver sozinha é pior. Agora se tiver acompanhada não recebe tanto *bullying*. Eu acho. Acho que aqueles que fazem *bullying* só fazem contra quem está mais isolado. Se tiverem num grupo maior, um grupo de amigos, não fazem tanto.

André: - Ou nem fazem...

Margarida: - Ou nem fazem, exatamente. Agora, se estiverem sozinhos é mais provável fazerem” (GDF2, Escola Azul).

“Os amigos” são parte importante dos processos de relação escolar (Pais, 2012; Pereira, 2012). Este grupo de amigos pode ser positivo em termos de apoio e suporte emocional depois de ocorrido, ou como prevenção impossibilitando o isolamento da pessoa: quando a pessoa está rodeada de amigos (ou outras pessoas) (e, portanto, não isolada) a pessoa que faz ou quer fazer *bullying* vai sentir-se mais reprimida a executar o seu ato, até porque pode haver testemunhas. Quando os insultos ocorrem, procurar um grupo de “pares significativos” (Luckmann & Berger, 2004) dentro da escola pode ser uma estratégia importante com o sentido de *produzir testemunhas* do ato em si, desmobilizando o próprio *bullying*.

A “família” tende a ser menos mencionada como recurso de denúncia. Existem jovens que referem como até mesmo queixar-se à mãe (e sobretudo) ao pai pode ser demonstrado como um sinal de fraqueza que é interpretado pelos pais como uma extensão da sua própria. Isso revela-se particularmente grave no *bullying* de cariz homofóbico onde a denúncia aos pais traz o estigma de se ser homossexualizado e/ou a assumpção da sua homossexualidade, razão pela qual ambos muitas vezes não são reportados (Mishna, Newman, Daley & Solomon, 2009). Num estudo europeu de Athanasiades e Deliyanni-Kouimtzis (2010) é revelado que muitos/as jovens não divulgam o *bullying* de que são alvo à família, descrevendo, por vezes, a situação como indiferente e as intervenções como inefetivas.

Uma outra estratégia enunciada era “responder da mesma moeda”. Muitas vezes, esta estratégia de “violência imaginada” (Halberstam, 1993) é enunciada no calor do momento por parte de alguns jovens para os quais o *bullying* é uma realidade inadmissível que suscita neles uma grande raiva como no exemplo do Rodolfo:



“Hugo: - E o *bullying* de forma genérica, eles não conseguem resolver?

[a turma em peso: “NÃO!”].

Carina: - Porque ignoram [encolhe de ombros].

Rodolfo: - Não, porque muitas vezes a única forma é lutar de volta. Muitas vezes metem-se comigo e eu respondo. Não é com diplomacia que se resolve.

Carina: - E até as vezes se podia confrontar a família, mas, às vezes, as pessoas da família até concordam com quem faz *bullying*, apoiam o filho. É difícil!

Rodolfo: - E depois há aqueles que se bateram no “menino” e depois vem cá o pai, a mãe, o cão e a troupe toda e pronto [a turma ri-se]. A única resposta é: “olha, metes-te comigo, eu meto-me contigo também de volta. É a única resposta! Não se pode resolver com democracias e assim, e fazer queixa aos s'tores porque isso ainda é pior!” (GDF2, Escola Roxa).

É inespecífico se os/as jovens assumem esta estratégia como um desabafo pelo sentimento de injustiça que o *bullying* lhes provoca (sendo ou não vítimas), e também é verdade que é suspeito se esta estratégia se apresente como eficiente ou eticamente aceitável: facilmente se pode imaginar situações onde a vítima se converte num *bully*. Kimmel & Mahler (2003) questionam até que ponto os autores do atentado do Columbine não eram jovens que, de modo indireto, também não sofreram *bullying* de cariz homofóbico –, mas não se pode negligenciar que, para muitos/as deles, “fazer o mesmo”, se apresente como uma técnica, ora de acabar com o próprio *bullying*, ora até mesmo de o prevenir futuramente. Muitas vezes é exatamente esta comoção que o *bully* procura, não só saciando o seu ego desse modo, como também colocando a vítima num estado de descontrolo onde qualquer tentativa de libertação só a emaranha mais.

Essa talvez seja a razão pela qual outros/as jovens enveredavam por uma outra estratégia quase ideologicamente inversa em relação à anterior: “ignorar”. Muitos/as jovens revelam que ignorar é algo que serve como desmobilizador do próprio *bullying* na medida em que se o objetivo da outra pessoa é provocar, ignorar significa parar com a situação:

“Bernardo: - Quando me faziam *bullying* eu ignorava.

Cátia: - É o melhor às vezes, ouvir e calar.

Telmo: Fazer de conta. Eu tinha um truque que era andar sempre com os fones, os fones do telemóvel. Às vezes, eu passava com os fones [alguns risos]. Outras vezes desligava a música de propósito só para ver o que estavam a dizer...

Hugo: - Quem?

Telmo: - Os grupinhos que me criticavam.” (GDF1, Escola Azul).

Num dos GDF não deixa de ser curiosa a técnica de recurso a *smartphones* por parte de um dos jovens revelando o papel das novas tecnologias nestes processos de violência. O que está subjacente ao ato de ignorar é que ele pode ser desmobilizador do conflito. Nesse sentido, ignorar significa não alimentar a correia de energia conflitual a que o *bullying* procura dar continuidade. Em vez de se responder da mesma moeda, o que só alimentaria o ato de *bullying* com um possível desfecho cruel para ambas as partes, obriga-se o/a *bully* a deparar-se com o seu próprio eco por falta de respaldo. Travar o *bullying*, muitas vezes, é identificado como uma *aptidão pessoal* de cada um/a sendo que não raras vezes é sugerido pelos/as jovens que a pessoa ponha logo um travão quando assistir a situações que a constituam como «alvo»:

Fred: - O início do *bullying* depende da pessoa. A pessoa recebe um comentário negativo e não diz nada, então a pessoa que fez o comentário já sabe que pode continuar a fazer comentários até a outra pessoa se passar. Se nós pusemos logo um travão no início, acho que é melhor.

Catarina: - Só que isso é difícil.

Fred: - Lá está, depende da pessoa.” (GDF1, Escola Rosa).

Muitos/as jovens também referiam não intervir justificando com o receio de represálias. Existe o medo de represálias para quem se envolve, de algum modo, no processo, ora procurando parar a situação, ora denunciando-a a instâncias superiores. O medo latente de que fazer queixa pode originar ser-se também vítima de *bullying* é sentido e expresso por vários jovens. Outros mencionam o papel estatutário do «queixinhas» como um papel ingrato, *i.e.*, aquele ou aquela que se vitimiza não se só se expõe a uma forte descrédibilização, como se inscreve no papel ingrato de «queixinhas» e, muitas vezes, de modo profundamente perverso, é até esse estatuto de «queixinhas» que pode ser usado para o *bullying* (Dupper, 2013). Há um forte *estigma* em dizer-se vítima ou até mesmo testemunha de *bullying* que aliás era mencionado pelos/as jovens. Também não se pode esquecer que, em sentido genérico, vive-se numa cultura neoliberal de apregoada popularidade em que ser-se vítima não é «cool», não corresponde às exigências sorridentes da fotografia do *Facebook*. O estatuto do «queixinhas» implica inscrever-se numa posição identitária de não popularidade. Essa constatação é adensada pelo próprio gozo paródico atribuído à expressão “*bullying*”, produzindo um certo descrédito sobre a assunção que este implica.

A somar a isto, muitos/as jovens faziam referência não só à complexidade na resolução dos casos de *bullying*, como também à impossibilidade da sua resolução. Ou seja, enveredavam pela ideia naturalizadora e derrotista de que nada pode ser feito. Num estudo sobre *cyberbullying* com recurso a GDF, Smith e colegas (2008) reparam que um tema comum era o jargão pessimista

de que nada poderia ser feito. Na verdade, muitos/as jovens tendiam a referenciar como o *bullying* é tão frequente que “não existe muito que se possa fazer contra ele”, dando a sensação de uma atitude mais derrotista sobre as intervenções contra o próprio, que são melhor compreendidas na sua injunção com os meios institucionais.

Quanto às *estratégias formais* – estratégias de resolver o *bullying* e a violência interpessoal com recurso a meios institucionais, nomeadamente envolvendo figuras de autoridade (adulta) como professores/as, a administração escolar, o *staff*, enfim, a escola ou outras instâncias como a família ou até mesmo a polícia –, estas eram explicitadas por alguns jovens como “ineficientes”. Na verdade, muitos/as jovens revelavam como “falar não adianta de nada”. Os/As jovens muitas vezes descreviam os sentimentos de frustração que derivavam da parca mudança depois de terem reportado o *bullying* no passado, levando-os a situações de evitamento ou retaliação. Sem dúvida que esta estratégia tem a vantagem de estar dentro dos rituais de respeitabilidade institucional, representando uma lógica que era menos passível de repercussões para as vítimas (Meyer, 2008). Porém, estas estratégias eram também bastante rejeitadas pelos/as jovens pela sensação que tinham que nada poderia mudar. Grosso modo, há, por parte dos/as jovens, uma certa descrença no recurso a estes meios formais. A descrença não se relaciona só com os processos de *vitimização passiva* eventualmente desgastantes, mas reside no facto de se achar que o recurso institucional vai descambar no recurso à conversa com os intervenientes e que muitas vezes a conversa não vai resolver nada. Quando indagados se a escola queria saber de casos de *bullying*, muitos/as jovens prontamente referiam que não:

Hugo: - Como é que vocês acham que a escola lida com esse tipo de situações? Acham que não lida, lida, ...?

Debora: - Não lida.

Inês: - Não lida.

Sara: - Depende. As questões do *bullying* nem se quer chegam aos ouvidos dos outros alunos quanto mais [da escola].

Daniel [ironiza]: - É tudo feito!

Hugo: - Vocês aqui na escola têm um gabinete de apoio ao Aluno?

Daniel [ironicamente]: - Se temos, desconheço.

Cátia: - Temos psicólogo, agora isso não.

Hugo: - Vocês acham que é útil consultar o psicólogo em situações relacionadas com o *bullying*?

Sara: - Nesse caso, no caso do *bullying*, não tenho tanta certeza se tem ido tanta gente, porque eu acho que as pessoas que sofrem de *bullying*, eu acho que elas se escondem, encobrem o problema e deixam andar...

Inês: - Mas às vezes elas não vão por causa disso, mas porque os pais sentem uma diferença no rapaz ou na rapariga, metem-no no psicólogo, e depois o rapaz ou a rapariga desabafa sobre isso sem os pais saberem que é esse o problema.

Sara: - Sim, mas muitas vezes, os rapazes ou raparigas – como vou-te dizer? – chegam a casa, escondem-se, não há problema nenhum. Os pais também não descobrem até porque cada vez mais os pais têm menos tempo para acompanhar os filhos então eles encobrem o problema e não resolvem.

Hugo: - E acham que a escola pode resolver esse tipo de situações, ...?

Inês: - Esse é um problema psicológico complicado até porque não há provas...

Sara: - Pois. E tanto podem fazer na escola como fora da escola e através de *cyberbullying*. Há muitas maneiras de fazer *bullying*.” (GDF1, Escola Branca)

Sempre reconhecendo a complexidade dos casos, alguns/mas jovens mencionavam que muitos não chegavam aos Conselhos Diretivos por várias razões, nomeadamente o estigma da denúncia. O discurso da ineficácia e até desinteresse da escola em resolver casos de *bullying* era dominante. Era raro encontrar algum ou alguma jovem que defendesse a ideia de que a escola conseguisse resolver situações de *bullying* ou que se importe com os casos. Como parar o *bullying* se a própria instituição escolar, segundo os jovens, se demite da sua responsabilidade? Este carácter demissionário da escola, por vezes, é particularizado (ou estendido aos/às) professores/as:

“Ivo: - Nós temos aula à beira de uma turma – deve ser para aí de sétimo ano – e é uma turma muito grande, muitos rapazes, é tipo, uma turma para aí de 30 pessoas, ou seja, há muitos rapazes, e eles estavam para lá fora a jogar à bola, e um colega meu disse-me que um daqueles miúdos sofria de *bullying*. É assim, mais gordinho e tudo, e sofria de *bullying*. E eles estavam todos a jogar à bola, e eu estava a reparar na turma, nos comportamentos deles, e esse miúdo, para já, foi logo ele para a baliza, sempre; não foi mais ninguém! E depois ele falhava, não apanhava a bola, olhavam para ele de lado, e depois eram assim – eu ouvi um miúdo a dizer baixinho: “voltas-me a fazer essa cara e vais ver o que te vai acontecer”, e eu vi logo que era mesmo verdade, ele sofria mesmo de *bullying*. Passado um bocado, veio a minha professora, e eu “Ó stôra, já viu aquela turma ali, aquele menino de vermelho, já viu como os colegas o tratam?” e a minha professora vira-se para mim: “Ah, pois é, ele sofre de *bullying*.” E eu: “e você sabe que ele sofre de *bullying* e não faz nada!”, para a professora saber – mais gente sabe, aliás; e ela: “Ah, é uma situação muito complicada” e não sei o quê. Assim [refere indignado].” (GDF1, Escola Amarela)<sup>74</sup>.

Não se ignora como estes discursos de descrédito carecem de algum fundamento objetivo, mas também não se pode ignorar um certo laxismo e negligência por parte da própria instituição (Abrantes, 2003; Lopes, 1997; Meyer, 2008). Este carácter demissionário da escola não

---

<sup>74</sup> Tem-se que ponderar a possibilidade de muitas dessas histórias se referirem ao próprio sujeito que as conta, ainda que recorra a um *amigo imaginário* para o efeito.

pode ser perspectivado em termos profundamente intencionais ou maquiavélicos, mas também em termos estruturais e sistemáticos relacionados com dificuldades inerentes à própria escola como o facto de não ter meios ou *know-how* para lidar com situações que de si já só complicadas (Meyer, 2008; Rosen, Scott & DeOrnellas, 2017). Um dos aspetos a salientar é a ausência total de política escolar (no duplo sentido de “*politics*” e “*policies*”) em relação ao *bullying*, de acordo com os/as estudantes. Não existe a integração da prevenção e/ou intervenção da violência e do *bullying* nas atividades escolares e no currículo tal como foi evidenciado noutros estudos (Bibou-Nakou *et al.*, 2012).

A ampla existência e prevalência de fenómenos de *bullying* (ou violência) já nos leva a interrogar até que ponto se pode falar não só de uma “cultura de *bullying*” (Dupper, 2013) na escola, adensada pela violência simbólica (Bourdieu, 1999), mas de uma cultura de violência onde os comportamentos se interalimentam (Žižek, 2009). Desde as suas formulações iniciais que as políticas *antibullying* tem-se concentrado na desmistificação de que o *bullying* seria um “ritual de passagem” já que essa noção parece encerrar a ideia fatalista da sua inevitabilidade e consequente inação (Dupper, 2013; Minton, 2016). Mas simultaneamente, tem que se estar preparado/a para a possibilidade real que o *bullying* seja estrutural à natureza humana e às relações de poder que a partir dela emana, sendo parte constitutiva da *natureza cruel da humanidade*. Esta é aliás a tese fundamental de Arendt com a “banalização do mal”: a ideia de que qualquer um de nós se não se autovigiar, incorre no risco de cometer atrocidades.

Isto não é dizer que nada deva ser feito, pelo contrário: é precisamente o reconhecimento de que o *bullying* é um problema endémico e estrutural que deve sempre levar a mecanismos de o prevenir e/ou combater. Mas também é bom não esquecer que o *bullying* se inscreve dentro da própria cultura humana, que todos/as nós, de um modo ou de outro, direta ou indiretamente, acabamos por fazer *bullying* sendo uma roda de engrenagem numa alavanca de violências. Como refere Cheri Joe Pascoe (2013), vivemos numa “sociedade de *bullies*”. Nesse sentido, o *bullying* deixa de ser apenas um ato isolado que diz respeito a grupos particulares e passa a comportar um questionamento mais amplo, político até, de relação com o Outro. É nesse sentido que, mais do que o descrever ou criar mecanismos isolados de intervenção, as respostas que se dá ao *bullying* dependem também, não só, mas sobretudo, das respostas latas que damos às relações entre as pessoas e aos modos de gerir a diversidade. O mesmo é dizer que se quisermos acabar com o *bullying*, devemos começar não só, mas sobretudo por nós próprios/as, assim como pela transformação ética do contexto em questão, neste caso, a escola.

#### 4.2.1. Interrogando o *bullying* homofóbico: o papel da linguagem e a naturalização do *fag discourse*

Quando comecei a interrogar os/as jovens sobre a existência ou não de *bullying* homofóbico na escola reparei que uma das formas mais comuns de estes/as definirem “*bullying* homofóbico” é afirmando que se trata de um “*bullying* contra homossexuais”, subestimando uma dimensão mais abrangente de homofobia:

“Hugo: - Pronto, viram o vídeo, o que é que vocês acharam do vídeo?

Rúben: - É uma realidade.

Maria: - Forte.

Hugo: - É uma realidade que acontece na vossa escola? Ou seja, é comum isto acontecer na vossa escola?

Ruben: - Não, porque não há muitos homossexuais aqui na escola.

Maria: - Mas, se houvesse, se calhar ia acontecer muito.

Nídia: - Pelo menos assumidos.

Maria: - Sim, não há assumidos porque tem medo do que aconteça, se calhar.

Nídia: - Das reações.” (GDF3, Escola Amarela).

Ainda que alguns e algumas deles/as reconhecem a complexidade do atributo de homofobia na sua injunção com o termo “*bullying*”, os/as jovens respondem à sua existência e/ou prevalência nesses precisos termos, o que, desde logo, é redutor pois necessita da assunção e reconhecimento de uma identidade homossexual (ou não-heterossexual) por parte dos sujeitos. Ora, como uma parte dos/as estudantes poderia estar em processos de (des)identificação sexual – ou até poderia reconhecer-se como homossexual, mas por medo guardar para si –, é como se se partisse do postulado heteronormativo de que *a juventude LGBT muitas vezes não existisse* e, portanto, os/as jovens respondem como se não existisse *bullying* homofóbico.

Simultaneamente não deixa de ser perceptível como em termos ambientais, de clima, os/as jovens não deixam de descrever a escola como um meio discriminatório e intolerante. Exemplificativo desta tensão é a icónica resposta do Rui já referido num outro artigo (cf. Santos, Silva & Menezes, 2017)<sup>75</sup>:

“Rui: - Não há *bullying* homofóbico aqui na escola porque não há gays porque se houvesse [gays] havia [*bullying* homofóbico] de certeza!” (GDF1, Escola Roxa).

---

<sup>75</sup> Considerar a homofobia nestes termos tem ainda o ónus de negligenciar que eles/as próprios/as, enquanto heterossexuais, sejam ou possam ser vítimas desse tipo de *bullying*.

Ora, o termo “*bullying* homofóbico” parece então insuficiente para captar essa homofobia do contexto escolar. Minton *et al.* (2008), por exemplo, fazem uma importante distinção entre dois subtipos de *bullying* homofóbico: um “*bullying* heteronormativo” que é um “tipo de *bullying* homofóbico que se apoia na (muitas das vezes agressiva) heteronormatividade do ambiente escolar” (Minton *et al.*, 2008: 179) e um «*bullying* baseado na orientação sexual», i.e., um *bullying* direto que “envolve a perseguição ativa de pessoas LGBT conhecidas” (*idem*), o que corresponde às definições apresentadas pelos/as jovens. Ainda assim, conceber a homofobia como “*bullying*” é bastante redutor a começar pela questão da *intencionalidade* e é, por isso, que se deve concebê-la em termos mais estruturais, como tem sugerido alguma literatura (Cover, 2012; Monk, 2012; Pascoe, 2013; Puar, 2012). Nesse sentido, foi muito importante debater com os/as jovens a *mobilização de linguagem homofóbica*.

Um dos pontos de partida dos grupos de discussão focalizada foi o vídeo do “*Dislike Bullying Homofóbico*” gerando-se uma discussão a partir daí. O vídeo mostra um jovem rapaz a chegar (supostamente) a casa, ouvindo na sua cabeça um conjunto de comentários estigmatizantes que vai subindo de tom (percebe-se a evolução dos comentários para um cariz homofóbico), acompanhados de um comportamento aparentemente cada vez mais depressivo por parte do jovem. Logo de seguida, faziam-se um conjunto de questões que se relacionavam com a existência deste tipo de *bullying*, a sua definição, a sua natureza e estratégias de enfrentamento<sup>76</sup>. Quando eu perguntava se era comum os rapazes chamarem nomes homofóbicos uns aos outros – aliás, como o patenteado no vídeo –, os/as jovens geralmente riam-se da minha alegada inocência:

“Hugo: - É muito comum na vossa escola este tipo de situações, de rapazes usarem este tipo de insultos entre si, como no vídeo?

[a turma ri-se bem alto]

Pedro: - Comum? É o prato-do-dia!

Kevin: - Não há um dia em que isso não aconteça! Tipo, é muito normal.

Marta: - Os rapazes sempre se tratam assim, com nomes e isso.” (GDF1, Escola Azul).

Um dos aspetos em que a homofobia adquire ampla expressão é a partir da mobilização de insultos de cariz homofóbico entre jovens na escola, sobretudo entre certos grupos de rapazes.

---

<sup>76</sup> Pode-se argumentar que o vídeo já induz os sujeitos a pensar na homofobia nos termos em que ela surge no vídeo (e. g., ligada à masculinidade), mas teve-se o cuidado de ir discutindo o tema muito para além do vídeo. Ele serviu apenas como um ponto de partida.



Para se compreender a expressão da homofobia na escola é preciso compreender é que a partir do *insulto* que as identidades homossexuais, e muito particularmente as identidades gays, são invocadas e colocadas no discurso público, neste caso no interior da escola (Louro, 2000). Uma ampla literatura académica tem dado conta da existência e prevalência deste tipo de insultos que acontecem, geralmente entre rapazes (Kehily & Nayak, 1997; Pascoe, 2007; Pereira, 2012; Phoenix, Frosh & Pattman, 2003; Poteat & Rivers, 2010; Rodrigues et al. 2006; Smith & Smith, 1998; Thorne, 1999).

Estudos têm esclarecido que a *violência verbal* é frequentemente apontada como uma das formas de violência mais experimentada por jovens LGBT na escola (Minton *et al.*, 2008; Rivers, 2011; UNESCO, 2012). Uma pesquisa de Poteat e Espelage (2007) refere que a maior parte da população autodesignada LGBT já ouviu comentários homofóbicos dirigidas a si na escola. O estudo da UNESCO (2012) refere que mais de 70% de jovens estudantes homossexuais já ouviram insultos homofóbicos na escola. Contudo, uma análise mais aprofundada permite facilmente compreender que a mobilização de insultos de cariz homofóbico, segundo uma boa parte dos/as jovens, não tem como intenção atacar a homossexualidade (assumida) de alguém, algo que muitos/as jovens fazem questão de frisar:

Mário: - Nós chamamos esses nomes, mas não tem a ver com ser homossexual.

Ana: - Os rapazes fazem isso, mas nota-se que é uma brincadeira.

Pedro: - Nem estamos a pensar nisso. É uma forma de tratamento. «Olha aí, seu rabeta, empresta-me a caneta!» [a turma ri-se]

Mário: - Se a pessoa for homossexual, a gente não chama. Sente-se mais inibida” (GDF2, Escola Laranja)

A grande tendência é para se *salientar a não intencionalidade homofóbica dos atos e desvalorizar estes insultos homofóbicos como uma brincadeira inofensiva*. Aquilo que se compreende como “*bullying* homofóbico” representado no vídeo deve ser melhor compreendido, então, como aquilo que, mais recentemente, Cheri Joe Pascoe descreveu e eternizou como “*fag discourse*”<sup>77</sup>. O “*fag discourse*” é um determinado tipo de discurso onde o ato de rotular alguém como «homossexual» se torna central nas relações de gozo e brincadeira entre rapazes, muitas vezes com o sentido de atenuar a ansiedade social sobre o seu próprio género. Na sua etnografia sobre a masculinidade, Pascoe repara que os rapazes estão constantemente a lançar o epíteto de “maricas” uns aos outros, devido a um sem número de coisas que vão desde do vestuário até

---

<sup>77</sup> Não existe uma tradução satisfatória para o português. “*Fag*” é o diminutivo de “*faggot*” um termo equivalente à expressão homofóbica “paneleiro”. “*Discourse*” significa “discurso”. Poder-se-ia traduzir a expressão como “discurso de paneleiro” o que, como é óbvio, é problemático a vários níveis. Opta-se por manter a expressão na língua original.



a comportamentos profundamente aleatórios. “Ser um maricas”, como explica, “tem mais a ver em falhar as tarefas masculinas da competência, proezas heterossexuais e força ou, de algum modo, revelar fraqueza ou feminilidade do que com a identidade sexual” (Pascoe, 2007: 54).

Muitas vezes, as expressões homofóbicas não se resumem a insultos identitários, mas envolvem também outras expressões mais articuladas como “isso é tão gay!” ou “pega por trás”:

“Pergunto aos jovens se podem formar uma fila indiana para fazer a atividade da fila de opiniões. Um dos jovens, quando se coloca na fila, vira-se para o colega da frente e exclama: «Eles é que gostam por trás!» e ambos se riem. O “eles” referem-se a homens que gostam de homens.” (NT, 05/06/2015).

Existem também expressões mais relacionadas com atos sexuais como “chupa aqui” ou “vai levar no cu” ou certos comentários sobre alguém cuja mobilização depende de um certo grau de estigma atribuído a possibilidades homossexuais:

“Hugo: - Já falamos um pouco sobre o tema do *bullying* e agora, o próximo tema será homossexualidade.

Edmilson: - O Ivo é que percebe disso.

[Ivo cora, a turma ri]” (GDF3, Escola Amarela)

Duncan (1999) verifica que os usos do termo “gay” e dos seus derivados implicam vários e diferentes significados desde de um baixo estatuto na hierarquia da masculinidade (operária) até a uma apologia a sexo homossexual com o objetivo de despertar um conflito ou performances heterossexuais para raparigas. A “sexualidade”, refere Duncan (1999: 126), é o motor de comportamentos disruptivos entre estudantes. Num estudo de Saïn Williams (2013: 66) com recurso a GDF, os rapazes usavam a palavra “gay” para descrever um comportamento como “estúpido”, como uma piada sobre outros rapazes no mesmo espaço ou outros rapazes fora do contexto percebidos como tal.

O insulto também pode ser mobilizado geralmente em contexto de luta para iniciar, quando se quer obter a reação imediata do outro e a sua participação no conflito, ou durante para estimular a sua continuidade. Como “puta” para mulher, o insulto do “maricas” funcionam como uma espécie de Espada de Démocles para a masculinidade sendo, inclusive, usado pelas raparigas contra os rapazes (Pereira, 2012). Gay é uma palavra que se sabe que pode ser usada para atacar o outro rapaz de tal forma que qualquer *bullying* entre rapazes tem a potencialidade de se constituir como “homofóbico” (Rivers, 2011).

Ainda que possa ser mobilizado quando esse mesmo conflito é motivado por questões de orientação sexual, geralmente é acionado independentemente do conteúdo que inaugura ou

sustenta o conflito (ciúmes, desavenças, amizades estragadas, etc.). Outras vezes o insulto é mobilizado de modo aleatório sem qualquer intenção que aliás é uma das formas mais apontadas pelos/as jovens para o seu uso (Warwick & Aggleton, 2014). Geralmente, porém, numa boa parte das vezes, os/as jovens esclarecem que o insulto é mobilizado “porque sim”, ou, pelo menos, como uma “brincadeira” (Kehily & Nayak, 1997). Os/As jovem acabam por deter um entendimento universalista do insulto homofóbico<sup>78</sup>.

Como explicam alguns jovens rapazes, estes insultos tendem a diminuir com a idade. Uma evidência inegável é que os usos deste tipo de linguagem ocorrem entre rapazes sem um paralelo, pelo menos tão denso, nas raparigas. A ideia de que a expressividade homofóbica é maior forte na interação entre a heterossexualidade masculina e a homossexualidade masculina tem acompanhado os estudos da masculinidade (Badinter, 1996; Bourdieu, 1999; Connell, 2005; Mac an Ghaill, 1995; Rocha & Ferreira, 2002). A razão pela qual estes insultos existem na masculinidade e não na feminilidade – pelo menos com tanta expressividade – tende a ser explicado pelo maior valor social atribuído à masculinidade e, conseqüentemente, pela maior vigilância e iminente maior respaldo aquando a sua falha, inclusive pelos próprios jovens:

“Hugo: - Nas raparigas, é usual esse tipo de insultos?

Cátia: - Não, nem por isso, nós não nos viramos umas para as outras e dizemos: «ai, és uma lésbica, és uma fufa!», não, nada disso. Acho que nós temos outro tipo de mentalidade e aceitamos melhor essa questão da homossexualidade. Os rapazes já não, já insultam, demonstram o desagrado, nós não.

Hugo: - E a quê é que vocês atribuem esse desfasamento?

Cátia: - Não sei, à educação talvez, não sei.

---

<sup>78</sup> Existem duas perspetivas de conceber a homofobia quanto ao seu alvo, cada uma com as suas vantagens e desvantagens. Uma mais *universalista* e uma mais *particularista*. Na perspetiva universalista, as próprias pessoas heterossexuais, porque percecionadas como LGBT, podem ser vítimas de homofobia (ainda que seja sentida por eles de modo diferente). A *perspetiva particularista* lembra que a base cultural da homofobia é a abjeção a identidades não-heterossexuais e são estas que sofrem efetivamente com ela. A vantagem da primeira é que se convertendo num “problema de todos” (Junqueira, 2009) permite compreender como todos/as nós, independentemente da nossa orientação sexual, somos regulados/as por ela (nas nossas formas de vestir, agir, interagir, etc.). Nesse sentido, ela permite uma agregação de interesses de todos os grupos – heteros e não-heteros – contra os seus efeitos regulatórios. A desvantagem é que incorre no perigo iminente de desvalorizar e/ou negligenciar a identidade homossexual, muitas vezes mantendo intacta a abjeção contra a mesma. É como se a censura à homofobia não significasse uma legitimação da identidade homossexual, mas uma mera circunscrição à certificação da heterossexualidade dos sujeitos continuando a identidade *gay* a ser vista como indesejável. Já na *perspetiva particularista* a homofobia aparece fortemente interligada às identidades homossexuais (ou, quanto muito, LGBT). A causa da homofobia é o repúdio à homossexualidade e esta passa a ser considerada um problema cultural, estrutural e sistémico, muito específico, contra a homossexualidade e contra as pessoas LGBT. O problema da *perspetiva particularista* é que ela pode incorrer no risco de produzir uma noção essencialista de que basta ser-se homossexual (ou LGBT) para se tornar vítima de homofobia esquecendo a possibilidade que pessoas LGBT possam não ser vítimas, ou que pessoas heteros não deixem de ser reguladas por ela (ainda que de distintos modos e sentindo-a de forma diferente). Pode ser até interessante lembrar a atitude homofóbica que, sem querer, pode atacar sujeitos heterossexuais.

Margarida: - Os rapazes têm sempre aquela coisa de quererem ser machos, parecer machos aliás [risos]. Nós somos mais maduras. Os rapazes precisam de estar constantemente a mostrarem-se, nós não." (GDF1, Escola Laranja).

Há questões de socialização de género ligadas à expressividade da violência ou à mobilização do calão, mas não se pode esquecer os padrões culturais que sustentam a construção da masculinidade assim como o eixo da "infantilidade vs. maturidade" que muitas vezes é invocado também para evidenciar como este *fag discourse* é mais comum no segundo ciclo (Rivers, 2011). Esses insultos têm que ser compreendidos como processos de construção simbólica da masculinidade heterossexual – a que Mac an Ghail (1995) chama de "masculinização"<sup>79</sup>. Chamar o outro de *gay* é, na verdade, uma forma dos rapazes exacerbarem a sua masculinidade a partir da reinvocação de uma heterossexualidade.

Em "Gender, That Matter", Butler (2011: 03) argumenta que para a constituição das identidades homossexuais, as pessoas utilizam um "Outro constitutivo" no qual está contido tudo o que é descartado de uma categoria de género socialmente reconhecível. O "exterior constitutivo" – como lhe chama Butler – é habitado por identidades abjetas que ajudam a constituir as identidades das pessoas através da contínua interação e repúdio. Essas identidades abjetas devem ser nomeadas constantemente para lembrar os indivíduos do seu poder, para que possam continuar a afirmar suas identidades como normais e culturalmente inteligíveis. O género, neste sentido, é "constituído através da força de exclusão e abjeção, que produz um constitutivo externo ao sujeito, um abate fora, que é, afinal, "dentro" do sujeito como seu próprio repúdio fundacional" (Butler 1993: 03). Este repúdio cria e reafirma um "espectro ameaçador" de género falhado, cuja existência deve ser continuamente repudiada através de processos interacionais (Ferreira, 2004; Pereira, 2012; Rocha & Ferreira, 2002).

Nos processos de constituição da identidade *gay*, é isso que acontece: o *gay* aparece como uma figura simbólica, necessária à constituição da identidade heterossexual masculina. Como explica Badinter (1996), para além da dissociação com a mãe e da distinção radical do sexo feminino, "a heterossexualidade é a terceira prova negativa da masculinidade tradicional." (133). A constituição (psíquica até) da heterossexualidade necessita assim do repúdio permanente que faz a possibilidades homossexuais. McCormack (2012) repara que os jovens da sua pesquisa etnográfica, jovens de escolas secundárias, recorrem antes a "*recuperações heterossexuais*", "um conjunto de mecanismos que os rapazes usam para reproduzir a heterossexualidade *sem* invocar

---

<sup>79</sup> Diz-se "simbólica" porque não é certo se os rapazes acreditam que o seu alvo seja homossexual, que eles acionem o insulto com esse sentido, nem que eles próprios que mobilizam os insultos são tão heterossexuais como procuram parecer.

a homofobia.” (McCormack, 2012: xxviii). McCormack distingue dois tipos de *recuperação heterosexual*: uma que aqui se pode traduzir como “*de conquista*”, em que os rapazes sugerem uma possibilidade homossexual, mas que fica repudiada pela imediata saliência da sua heterossexualidade, e uma do tipo “*irónica*” em que os rapazes simulam uma tactabilidade homossexual com o sentido paródico.

Na literatura em Portugal tem-se também discutido as interseções entre a masculinidade e a homofobia sendo “Senhores de Si”, o trabalho antropológico pioneiro de Vale de Almeida (1995), uma referência basilar ao explicar a homofobia como o resultado performativo da construção da(s) masculinidade(s). No contexto educativo, pode-se destacar o trabalho de Rocha e Ferreira (2002) onde as autoras comparam os processos diferenciados de construção da masculinidade em duas escolas que convergem no sentido de uma “performance predatória” (: 60). O trabalho de Silva e Araújo (2007) sobre *masculinidades inquietas* merece também destaque, chegando as autoras a constatar que, ainda que se possam verificar algumas mudanças ao nível da masculinidade, na escola “não existe espaço para outras opções sexuais e nomear outros rapazes, troçando sobre possíveis inclinações homossexuais, é frequente. O crime pode ser uma roupa, um brinco, uma boa nota.” (102). As autoras concluem, pois, que “[a]bordar a homossexualidade é uma empresa difícil. Os rapazes não gostam de falar disso, e em poucas palavras demonstram o domínio da heterossexualidade e a sua subjacente autoridade cultural.” (: 103). Mais recentemente, o trabalho etnográfico de Maria do Mar Pereira (2012) – e os trabalhos etnográficos são importantes porque as situações são testemunhadas *in loco* dos comportamentos – observa que os discursos de homofobia são “um dos mais poderosos instrumentos de regulação das performances de masculinidades nas escolas” (147).

Algumas pesquisas têm dado conta que a mobilização deste “*fag discourse*” se trata de um processo que se inicia muito cedo, mesmo antes da puberdade, e em contextos escolares do ensino primário – embora, como explique Renold (2005), seja mais comum, não a invocação a identidades homossexuais (“gay”), mas sim a identidades de género opostas (“menina”), mas que não deixam de funcionar como insultos de eleição pelas crianças quando querem atacar – real ou simbolicamente – alguém. Com uma clara inspiração na etnografia de Barrie Thorne (1999), a etnografia de Manuela Ferreira (2004) é clara ao demonstrar que já no jardim-de-infância as crianças já desqualificam quem atravessa as fronteiras de género, usando o exemplo do acesso a uma sala com vestidos. Outros têm observado que estes processos são bastante fortes, sobretudo no período de entrada na pré-puberdade, mas depois se vão atenuando com a idade (Rivers, 2011).

Na verdade, os/as jovens referem que este tipo de *bullying* (ou melhor; “*fag discourse*”) muito comum, mas prevalecente sobretudo no 2º ciclo e início do terceiro, geralmente distinguindo entre as atitudes dos jovens do secundário (“mais maduros”) da atitude dos/as jovens do 2º/3º ciclo:

“Amanda: - Eu acho que no secundário não é capaz de ser tão [forte]. No secundário, as pessoas já têm mais maturidade. Acho que encaram as coisas com mais naturalidade.

Filipe: - E mesmo assim tem mais apoio da outra parte, da parte dos colegas.

Inês: - Mas, por outro lado, pode ser pior porque as pessoas já têm outra mentalidade...

Amanda: - E também porque a adolescência é aquela fase [o Roberto refere “estúpida”] mesmo do mundo da adolescência, mas eu acho que se calhar do 7º ao 9º é capaz de ser mais violento.

Ana: - No início da adolescência é mais difícil afirmar do que no secundário onde as pessoas estão mais bem resolvidas.” (GDF3, Escola Rosa).

“Catarina: - Nesta escola não, mas noutras escolas em que eu já andei, eu posso dizer que existe muito mais do que nesta.

Beatriz: - Eu acho que esta escola, como é uma escola secundária, já tem pessoas mais [pensa]

Catarina [acrescenta]: - ‘maduras’.

Beatriz: - Se calhar não existe tanto como numa escola preparatória ou assim.

Francisco: - Eu acho que não se pode ver por aí porque a escola onde eu andava, que também era secundário, havia muito *bullying*. Com pessoas desde do 9º ao 11º, de tudo!

Barbara: - Eu acho que também não se pode ver por aí. Também depende de onde a escola se situa. Se for num Bairro ou assim, é pior.” (GDF1, Escola Rosa).

Na investigação de Costa, Pinto, Pereira & Pereira (2015) os autores sugerem que o *bullying*, quer genérico, quer homofóbico, é muito mais comum nos 2º/3º ciclos, sendo o pico os 13 anos (8º ano de escolaridade). Em relação aos espaços onde o *fag discourse* ocorre são mencionados vários, mas são os balneários da escola um espaço particularmente problemático como é testemunhado pelos próprios jovens:

“Alex: - Às vezes nos balneários, é pior. O pessoal chama mais nomes...

Toninho: - É para dar o ar de macho. Estão uns com os outros [o Pedro solta um gemido do tipo: «uii»; é sugerido um *innuendo* sexual]

Alex: - Ca para mim tu é que apanhas o sabonete! [risos]” (GDF1, Escola Vermelha).

Por tradição, os espaços homosociais são tendencialmente os mais homofóbicos na medida em que sendo heterossexual e estar com o do seu próprio sexo, exige uma tensão

homoerótica potencialmente perigosa, adensada pela exposição corporal (e. g., estar nu, tomar banho) que só pode ser desvirtuada com recurso a uma maior expressividade homofóbica (Sedgwick, 1990). É preciso deixar bem claro que não se “alinha nessas coisas”. Ainda assim, a tendência é para ignorar o carácter nefasto dessa linguagem (Fulcher, 2016).

#### **4.2.2. A dimensão da classe social e da etnia: «Gunas e ciganos, são os que não suportam os gays!»**

Afirmar que a expressividade homofóbica na escola tem uma correlação com os processos de constituição da masculinidade heterossexual parece ser evidente nesta e noutras pesquisas as. Contudo, importa ser mais específico sob pena de se produzir uma ideia essencialista de que *basta ser-se homem heterossexual para se ser homofóbico*, o que não é inteiramente verdade, da mesma forma que – como se discutiu anteriormente – é essencialista dizer que basta ser gay para sofrer homofobia. Nos últimos anos, tem havido algumas críticas ao essencialismo que interliga a masculinidade à homofobia (Anderson, 2009; McCormack, 2012). Dito de modo grosseiro: não se pode simplesmente referir que a culpa da homofobia é do patriarcado heterossexual e lavar daí as nossas mãos o que, muitas vezes, pode até ter o efeito contraproducente de alimentar a retórica do politicamente correto. Aliás, até mesmo Connell (2005), autora que desenvolveu o famosíssimo conceito de “masculinidade hegemónica”, reconhece existirem vários tipos de “masculinidade” que se interinfluenciam e cujo poder – como admite mais tarde – até pode mudar de mãos (cf. Connell, 2005).

O “perfil do homofóbico” tem, pois, que ser interseccionalizado com outras identificações e graus. Ao longo da pesquisa, um dos grupos que os/as jovens tendiam a identificar como mais expressivamente homofóbicos – além do facto de serem rapazes – eram precisamente os jovens rapazes do ‘bairro social’ – e muito particularmente certos subgrupos como “os gunas” (ou “mitras”, no Sul). A referência a um qualquer bairro social, geralmente localizado nas mediações da escola, era comum em alguns GDF’s:

“Hugo: - Conseguem dizer-me quem é que faz mais bullying, que grupos...?”

Artur: - O pessoal do Bairro! O pessoal do Bairro é que não aceita...

Rosa: - Sim, nós temos aqui um Bairro e nota-se que quem faz mais *bullying* são eles. Eles é que é tipo, chegam, começam logo a gozar, as pessoas têm medo deles.

Rosa: - E mesmo na questão da homossexualidade, eles são muito intolerantes.” (GDF2, Escola Vermelha).

Esta referência ao ‘bairro’ é transversal a vários GDF’s em várias escolas. Na verdade, estes “rapazes do bairro” eram identificados não só como exponencialmente homofóbicos, como perpetuadores do *bullying* em geral. A homofobia agressiva dos rapazes da classe trabalhadora é sobejamente conhecida (Dews & Law, 1998)<sup>80</sup>. Muita desta homofobia tem que ser conceptualizada nas mediações entre a abjeção a um intelectualismo de classe média (Dews & Law, 1998; Epstein, 1998) e uma hipermasculinização, muitas vezes, como a única coisa que resta para fazer frente a um mundo estigmatizado. Mac an Ghail (1996) observa que são estes “*machos lads*” que celebram performances de homofobia com maior intensidade. A representação do homossexual como um sujeito protótipo da classe média/alta (intelectual, *fashionista*, etc.) – francamente redutora – é o que mobiliza o ódio deste grupo em particular contra pessoas LGBT.

É nesse sentido que, baseado nas distinções entre “violência objetiva” (ou “sistémica”) e “violência subjetiva” operadas por Žižek (2008), se pode afirmar que a homofobia enquanto “violência subjetiva” pode ser perspectivada como uma expressão sintomática de uma “violência mais objetiva” relacionada com a desigualdades socioeconómicas de certos grupos de rapazes. Ainda que, por vezes, se assista a uma certa negligência na menção da violência causada por estes/as jovens, não se pode omitir o seu extremo conservadorismo xenófobo, machista e homofóbico, nem o facto de também existires pessoas destes grupos que são LGBT, pois, por vezes, parece que as pessoas LGBT são todas de classe média (Taylor, Casey & Hines, 2010).

Um outro grupo muito referido como imensamente homofóbico eram os ciganos. A homofobia dos ciganos era particularmente evidenciada por alguns jovens:

Hugo: - Quem é que vocês acham que é mais homofóbico aqui na escola?

Pedro: - Os ciganos.

Hugo [não estava à espera de uma resposta tão específica]: - Os ciganos?

Pedro: - Sim, vá falar sobre homossexualidade com eles que você vê.

Artur: - É logo porrada! Não querem saber. Eles não admitem isso [a homossexualidade]

Maria: - Andam aqui [na escola] alguns ciganos, e é «pan [não diz a palavra toda]» para aqui, «pan[idem]» para acolá, eles não aceitam, simplesmente não aceitam!” (GDF1, Escola Azul).

Se para a cultura genérica, a homossexualidade já é representada como um atentado aos valores da família (embora, cada vez menos), para a “comunidade cigana”, a homossexualidade

---

<sup>80</sup> Até em estudos etnográficos em que a homofobia não é um objeto de estudo, os investigadores têm-se deparado com episódios em que ela é referenciada como uma realidade palpável como no estudo de Sofia Marques da Silva numa Casa da Juventude com a recusa dos rapazes em verem um filme sobre o tópico da homossexualidade (cf. Silva, 2011) ou até mesmo o clássico de Paul Willis (1978) em que os *lads* não deixam de se interpelarem com recurso a expressões homofóbicas.



(masculina) é vista como um atentado à «honra» e aos «bons costumes familiares». Não se pode esquecer que a cultura cigana é, geralmente, mais vinculada às estruturas tradicionais heteronormativas de gênero e de sexualidade que as culturas *payas* na sua generalidade (Fonseca, 2009). Isto não significa cair no erro de as identificar como “mais primitivas” (Puar, 2007), mas não se pode negligenciar esse tradicionalismo mais vincado, sobejamente conhecido.

Importa referenciar que, um elemento de união deve residir na luta contra o preconceito promovido pelas estruturas conservadoras e hierarquizadoras da sociedade. É importante lembrar que nem sempre as pessoas de ambos os grupos expressam atitudes xenófobas ou homofóbicas – há uma enorme complexidade a permear as relações entre as pessoas e histórias que transcendem a lógica narrativa do preconceito ou violência –, mas não pode ignorar como eram estes grupos aqueles que eram particularmente referenciados pelos/as jovens da pesquisa quanto o assunto era *bullying*, violência e homofobia. Esta observação não se faz no sentido de estigmatizar ainda mais estes grupos, suficientemente estigmatizados por uma sociedade tendencialmente conservadora e xenófoba, como, por vezes, parecem os próprios jovens reificar:

“Hugo: - Ok. Vocês há bocado falaram dos ciganos. Existe muito *bullying* contra os ciganos?

João Filipe: - Contra os ciganos não!

Rúben: - Eles é que são um bocado fora do contexto...

João Filipe: - Eles é que fazem *bullying*!

Hugo: - Ok, e isso é muito comum na vossa escola?

João Filipe: - É. O *bullying* dos ciganos. Acontece imenso...

Ruben: - Sim!

Hugo: - Mas vocês não acham que também há o preconceito contrário?

Ruben: - Não.

Maria: - Não, até porque as pessoas têm receio [deles].

João Filipe: - Não, porque é assim: está aqui muita gente que tem medo dos ciganos e eles têm a noção que mandam aqui. Mas não mandam! E quando uma pessoa lhes faz frente eles dizem que somos racistas. Podiam ser pessoas normais, digamos assim, podiam respeitar os outros, mas não; podiam ser respeitados, se respeitassem os outros, mas eles acham que eles, ao desrespeitar os outros, têm de ser respeitados na mesma. E uma pessoa quando lhes faz frente, eles defendem-se a dizer que é racismo e não sei o quê. E acabam sempre por dar a volta à situação e ficam sempre a ganhar por causa disso.

Hugo: - E vocês não acham que, vocês próprios não estão a generalizar? Todos fazem isso?

Sofia: - Não, só alguns.

João Filipe: - Mas a maior parte sim!

Ruben: - Conheço, dou-me bem com 4 ou 5 que são diferentes, o resto para mim é tudo igual.” (GDF2, Escola Amarela).



Esta menção faz-se com o sentido de alertar para a necessidade de desenvolver políticas e práticas LGBT que os contemple no sentido de esclarecimento e prevenção da violência homofóbica e heteronormativa. Como sugerem Jorge Gato e Fontaine: “(...) os agentes educativos e psicossociais devem ser sensíveis à maior incidência de preconceito junto das populações masculinas e das pessoas que nunca tiveram contacto com pessoas homossexuais devendo estes ser os alvos prioritários das intervenções.” (2011: 166).

Na verdade, existem diversas pessoas LGBT que provêm de extratos socioeconomicamente mais desfavorecidos e/ou que são de etnia cigana e que, muitas vezes, não são reconhecidas pelas políticas de integração LGBT. Na verdade, é fácil de imaginar como a comunidade cigana raramente teve contacto com questões LGBT. Não se negligencia como, por vezes, essa atribuição da homofobia a outros grupos particulares possa esconder algum excecionalismo branco de classe média (Puar, 2007) nem como estas descrições possam, muitas vezes, ser baseadas em estereótipos para com estes grupos, de si, já socialmente desqualificados; mas também não se pode negligenciar como são estes grupos que são indicados como mais expressivamente homofóbicos por alguns jovens da pesquisa

#### **4.2.3. A dimensão da expressão de género: «São os maricas da escola»**

Como se tem vindo a discutir, perguntar se existe *bullying* homofóbico não é a melhor alternativa para inquirir sobre a homofobia na escola pois necessita que se reconheça alguém como “homossexual” para se saber se se está perante *bullying* homofóbico ou não, o que nem sempre é possível. Contudo, isto não significa que o *bullying* não possa ser e seja acionado contra *pessoas específicas*. Quem são essas pessoas específicas? Quando perguntava se haviam jovens que sofriam *bullying* na turma ou na escola é de destacar os comentários que indiciavam uma maior vitimização de muitos/as jovens devidamente identificados e reconhecidos por todos, e sobre os quais recaía o rótulo de “maricas”. Este rótulo de maricas não era atribuído à toa, mas eram aqueles rapazes cujo comportamento de género mais destoava da norma:

“Hugo: - Conhecem alguém da vossa escola que tenha sofrido *bullying* homofóbico?

Marcos: - Ninguém, que eu saiba...

Pedro: - Aquele do 10º, que era da turma da Magali. Aquele do «ai, filha!» [risos]

Miguel: - O que anda sempre com aquele de barbinha?

Pedro: - Ya, esse!

Hugo: - Esses colegas sofrem *bullying*...?

Pedro: - São os maricas cá da escola, stôr [alguns risos e ares de choque]. A gente não tem nada contra, mas uma coisa é ser homossexual, prontos, mas outra é ser [pensa] nem sei como designar..." (GDF2, Escola Vermelha).

Quando os/as jovens descreviam geralmente situações de *bullying* ou violência que tinha testemunhado, geralmente, indicavam uma determinada pessoa e faziam referência subtil à questão da expressão de género, sobretudo os «tiques» e muitas vezes recorrendo a um determinado discurso de «gay, mas não bicha» que se explorará adiante (Santos, Silva & Menezes, 2017):

"Inês: - Eu já, nestas coisas de *bullying* homofóbico. Não sei se alguma vez a alguém já aconteceu, mas quando andei no colégio tinha uma turma onde tinha um rapaz, pronto, não sei se era ou não mas tinha uns tiques mais, pronto, mais efeminados, e realmente punha toda a turma [a gozar]; não é uma coisa grave a nível de se bater e aqueles insultos, mas sim, assistíamos a muita coisa que o punham de parte em muita coisa. Ficava sempre sozinho nas coisas e assim." (GDF1, Escola Branca).

"Hugo. – Vamos começar outro tópico de conversa: quando é que vocês se aperceberam que existem pessoas que não eram heterossexuais?

Catarina: - Hey lá! [admirada com a pergunta]

Micaela: - Quando comecei a gostar de raparigas? [com este comentário a Micaela revela gostar de raparigas]

Francisco: - Quando comecei a ver coisas no Facebook, relativo a casais homossexuais.

Barbara: - Eu, por acaso, fui uma vez que vi numa revista, "Sábado" ou "Visão", e dizia que no Brasil existia 6 ou 7 tipos de orientação sexual, entre outras coisas.

Fred: - Acho que foi na escola.

Jorge: - Eh pá, não sei...

Catarina: - Hey, quero falar [Catarina estava com o dedo no ar para falar com os colegas]. Eu comecei a perceber isso quando via pessoas a gozarem com outros sobre isso. Foi já na escola primária e pensei: "Eh pá, alguma coisa está diferente!". Crianças entre si a chamar "homossexuais" como um insulto.

Hugo: - E eram "homossexuais" que chamavam?

Fred: - Não. Gays!

Jorge: - Paneleiros! [risos]

Catarina: - Estou a imaginar uma criança de 5 anos: "és mesmo homossexual!". Nem sei dizer todos os nomes!

Barbara: - Mas também existe aquilo do "Maria-rapaz"! Começa logo pelo "maria-rapaz" ser muito diferente daquilo que uma rapariga é suposto ser...

Francisco: – E jogam futebol, e tudo.

Fred: - Também.

Hugo: - Qual é a tua opinião?

David: - Eu? Eu acho que foi como a Catarina ali. Foi na primária também. Havia um aluno que andava na mesma escola que que era transexual. Não tenho certeza se era um rapaz ou uma rapariga. Ouvia pessoas a chamarem nomes, ele andava pelas casas de banho. Era algo confuso para mim e na altura não sabia o que fazer!" (GDF1, Escola Rosa).

Estes outros/as jovens cuja a sua expressão de género sai fora da masculinidade e que se tornam mais *bullificáveis*, tornando-se mais vulneráveis ao insulto e à agressão. São indivíduos (ou situações) que causam "falatório" (Fonseca & Simões, 2015: 239). É sobre estes rapazes em particular que recai o rótulo estigmatizante de «maricas», estigmatizante no sentido *goffminiano* do termo (Goffman, 1990), e que se constituem como mais vulneráveis ao *bullying* e às consequências psicossociais que dele podem decorrer. Muitas vezes, esses rótulos de homossexualização são acionados mais a partir de um "rumor" do que da enunciação ou afirmação da sexualidade por parte dos jovens, o que significa que não são necessariamente homo-, bi- ou transexuais, mas em muitos casos são.

O *fat discourse* pode não ter uma intenção homofóbica, mas... acaba por ter quando a pessoa, direta ou indiretamente, personifica o estereótipo daquilo que se pensa ser o homossexual. Em certa medida, estes jovens efeminados têm um papel de «*bode expiatório*». Numa revisão da literatura, Douglas (1995) identificou três elementos essenciais relacionados com este papel específico: i) com a sua morte ou sacrifício, os bodes expiatórios restauram os membros da comunidade na posição de favor àqueles que eles veneram (i. e., os seus deuses); ii) asseguram a sobrevivência da comunidade e iii) a sua morte reforçaria um sistema particular de crenças através do exemplo. Na verdade, estes jovens não só são usados para construir a masculinidade de jovens heterossexuais como também dão o exemplo a outros jovens LGB normativos do que (hipoteticamente) vai acontecer se se assumirem (Santos, 2013b).

O que é importante referir é que não são propriamente os jovens LGB que não são assumidos/as e/ou que têm expressões de género normativas que sofrem interpelações diretas como o *bullying*, mas são sobretudo estes jovens – *cis* ou *trans* – cujas expressões de género não só não cumprem as normas do género como até procuram imitar o (o arquetípico do) género oposto (Elliot, 2012). Não significa isto que o primeiro grupo não possa ter os seus conflitos intrapsíquicos particulares, muitos deles envolvendo, inclusive, a tensão entre assumir/expressar ou não assumir/expressar a sua homossexualidade, nem que não existam jovens heterossexuais cujas expressões de género também os coloque nessa posição de *scapegoating*, mas são, sobretudo, estes jovens LGB que claramente se colocam à vista da interpelação e, muito embora

jovens heterossexuais possam ser também interpelados, há uma tendência maior para que sejam LGB. Maria do Mar Pereira conta a história do Orlando onde dá para perceber que o *bullying* se mistura com falta de masculinidade, timidez e homofobia:

“O Orlando é explicitamente descrito como sendo diferente dos outros rapazes na medida em que não cumpre os requisitos de uma masculinidade «respeitada»: não joga futebol, não reage quando é gozado, fala pouco e timidamente, não se veste de forma considerada «estilosa» e não tem namorada. Como tal, é excluído de variados espaços e grupos pela maioria dos rapazes e raramente está incluído nas suas referências a «nós», os rapazes ou «os rapazes da turma». (2012: 143).

Enquanto que a masculinidade (nas raparigas) tem, geralmente um certo efeito de produção de algum respeito, a feminilidade (nos rapazes) parece gerar um distúrbio de tal ordem (não em todos, mas) em muitos rapazes, geralmente heterossexuais, e quase convidar ao confronto físico. Como explica Badinter (1996), “um homem efeminado suscita uma formidável angústia em muitos homens; a visão desencadeia neles uma tomada de consciência das próprias características femininas, como a passividade ou a sensibilidade.” (157).

Sobre estereótipos de género, Lígia Amâncio (1994) verifica que a maior parte das conotações negativas eram endereças à feminilidade. Enquanto que à “masculinidade” eram atribuídos adjetivos socialmente valorizados como coragem, bravura e esforço, à feminilidade eram atribuídos adjetivos menos valorizados como fraqueza ou fragilidade.

O problema da homofobia escolar se deve mais ao não enquadramento ou transposição das expressões de género convencionais do que a desejos ou práticas sexuais, repercutindo-se muito particularmente na luta compulsória da expurgação da feminilidade arquetípica no homem (Santos, Silva & Menezes, 2017)<sup>81</sup>. Isto obviamente não significa que as raparigas “masculinas” não possam sofrer interpelações neste sentido (Mandel & Shakeshaft, 2000), como aliás alguns jovens foram referindo, mas são muito particularmente os rapazes efeminados os mais visados. Isto também não significa que jovens LGBT sejam automaticamente excluídos se efeminados (McCormack, 2012), mas sem dúvida que ficam expostos a uma maior interpelação (Elliot, 2012).

Como não sexualmente desejados nem por rapazes heteros (obviamente) nem por outros gays, estes grupos de rapazes encontram-se claramente à margem da obtenção de capital social, salvo raros nichos ou áreas (e. g., teatro, dança). Alguns jovens apresentavam, inclusive, a tese

---

<sup>81</sup> Não existe melhor imagem desta expurgação da masculinidade no seu sentido pré-moderno do que a sua representação pelos *rituais tribais de passagem para a adolescência* onde a expurgação da feminilidade se faz à custa da violência.

de que “ser assumido” significaria ser ou apresentar-se como mais resiliente ao bullying e à homofobia:

“Maria: - Porque, por exemplo uma pessoa que assume que é gay é preciso ser forte para isso. É preciso saber aguentar e ouvir e calar ou até responder, mas quem não assume é porque tem medo das consequências. E acho que isso afeta mais. Porque uma pessoa que tem medo de assumir o que é, ao ser atingido com isto, ao gozarem e tudo, é mais frágil. Uma pessoa que assume já é mais forte, já aguenta melhor.” (GDF2, Escola Amarela).

Não são de negligenciar aqui os processos psicológicos através dos quais uma maior melancolia depositada à homofobia reside dentro do próprio sujeito.

#### 4.2.4. A dimensão da intencionalidade

Um aspeto a salientar, porém, é que os/as jovens referem muitas vezes que a mobilização desses insultos homofóbicos não implica necessariamente uma intencionalidade homofóbica:

“Hugo: - Este tipo de *bullying* é muito comum na vossa escola?

Beatriz, Inês e Fred: - Não [acenam com a cabeça].

Jorge: - Não conheço.

Catarina: - Se for noutras escolas [talvez]; nesta não.

Jorge: - Também não sei se é muito comum termos [hesita] alunos homossexuais.

Fred: - Pois. Com essa orientação.

Jorge: - Eu não conheço.

Micaela: - No que se vê, não; agora, aquilo que as outras pessoas pensam, já não sabemos, porque há sempre um boato ou outro; agora que se veja assim a acontecer não.

Francisco: - Mas não tem a ver com o facto de serem homossexuais. Tem a ver com a forma como se vestem, como pensam, certas coisas, como agem relativo a certas ideias.

Barbara: - Serem diferentes daquilo que a sociedade estipula e aceita.

Catarina: - Tudo o que é diferente, tudo o que sai da norma, é vítima.

Barbara: - É julgado.” (...) (GDF1, Escola Rosa)

É como se a enunciação de insultos homofóbicos acontecesse de modo inconsciente sem intencionalidade homofóbica, muitas vezes partindo-se de um determinado pressuposto heteronormativo de que pessoas gays não vão ou estão a ouvir. Nos últimos anos, tem havido algum debate em torno dos usos da linguagem homofóbica e a dimensão da intencionalidade em parte desperta pelas etnografias de Cheri Joe Pascoe (2007; 2013) e Mark McCormack (2011; 2012). Na sua etnografia, McCormack desenvolve toda uma argumentação em que “a noção da

intenção é importante [aqui] porque assume que a linguagem homofóbica não é usada contra pessoas gays; é também usada para regular os comportamentos genderizados de rapazes heterossexuais.” (McCormack, 2012: 53). Também em Portugal, na sua etnografia sobre género, os jovens contam a Maria do Mar Pereira (2012) que esse tipo de insultos não é necessariamente por ser-se homossexual (ter uma orientação ou práticas homossexuais), mas que não se está a fazer algo que não é adequado ao seu género. Também nesta pesquisa, os jovens fazem questão de salientar que, muitas vezes, o uso desses insultos não é necessariamente homofóbico. Em muitos casos, muitos afirmam que jamais usariam (ou pelo menos evitariam) se tivessem à frente de homossexuais (assumidos), à semelhança daquelas pessoas que mobilizam insultos racistas ou sexistas, mas em contextos de privacidade onde tem o dito pelo não-dito e nunca à frente de pessoas negras ou mulheres.

Os jovens fazem questão de referir que usam linguagem homofóbica sem intencionalidade e independentemente dos seus posicionamentos sobre homossexualidade. De facto, é preciso ter em consideração a dimensão da intencionalidade não se podendo descontextualizar os usos do termo: quando os jovens referem que usam sem intenção, muitos deles realmente fazem-no sem intenção e estão plenamente convictos desse facto. Contudo – e este aspeto aqui é importante –, não se pode esquecer também os efeitos regulatórios que esses insultos podem ter, muito particularmente para jovens LGBT em processos de descoberta das suas identificações sexuais ou em situações de *stress* relativas à expressão da sua sexualidade.

Por exemplo, ainda que os/as jovens aleguem que não o usam com a intencionalidade de magoar alguém que é homossexual, seja qual for a intenção a partir da qual o insulto seja acionado, os termos não deixam nunca de ser rotulados como “insultos” nunca uma descrição assética e muito menos um elogio. Num dos GDF’s foi possível aceder a uma certa disputa entre os significados daquilo que constitui o “fag discourse” entre um rapaz que procura desculpabilizar-se e uma rapariga que alerta para os perigos do mesmo:

“[Pergunto a um jovem se ser paneleiro é um elogio ou um insulto]

“André [estupefacto]: - É um insulto. Mas quando nós chamamos de paneleiro a alguém não significa que a gente esteja a atacar alguém por ser homossexual. É uma forma de tratamento.

“Joana: - E o que significa «paneleiro»?

André [pensa]: - Homossexual?

Joana: - Lá está, para a pessoa que é, se calhar, é difícil ouvir isso, percebes?...” (GDF1, Escola Vermelha).

Muito já se escreveu sobre os modos como a linguagem tem efeitos na forma como encaramos os outros (Jorgensen & Phillips, 2002). Como refere Žižek (2008), “a própria linguagem,

o meio por excelência da não-violência, e do reconhecimento mútuo, implica uma violência condicional.” (63). Toda a nossa linguagem é estruturada a partir de significados patriarcais e heteronormativos que constituem os insultos (“caralho, puta, paneleiro, etc.”). Não há, portanto, forma de negar que a “identidade homossexual” é amplamente negativizada e “gay” e os seus derivados são um dos insultos mais basilares para destratar o Outro. Por mais interessante que seja o quadro de McCormack (2011), gay (ao contrário de heterossexual) é *sempre e invariavelmente usado como um insulto* como, à partida, o termo “preto” exerce para pessoas negras. É possível que para um olhar adultocêntrico, hetero ou homossexual mais bem resolvido, os insultos pareçam aspetos banais, mas para muitos/as jovens LGBT, numa fase de desenvolvimento psicossocial e de confronto de expectativas, não deixam de exercer efeitos regulatórios.

Como referem Collier *et al.* (2013), “embora os epítetos homofóbicos podem às vezes ser usados casualmente e sem intencionalidade maliciosa (embora isso não desculpe o seu comportamento), eles são também direcionados com alguma expressividade a jovens que tem atrações pelo mesmo sexo”. Algumas pesquisas têm revelado que os insultos têm repercussões ao nível do desenvolvimento de problemas psicossociais (Carnaghi, Maass & Fasoli, 2011; Kosciw and Diaz 2008; Kosciw *et al.* 2010).

Sendo reconhecidos como “insultos”, como encaram os/as jovens o *fag discourse*? Os/As jovens tendem a encarar este *fag discourse* como uma brincadeira inofensiva contribuindo assim para a sua ampla naturalização. Num estudo de Hunt *et al.* (2016), onde era pedido a jovens para indicarem num *booklet* um conjunto de pares de palavras (e. g., homossexual/gay, homossexual/maricas, covarde/gay, etc.) que lhe parecessem “homofóbicas” numa escala de 1 (nada ofensivo) a 7 (muito ofensivo) sendo depois exigido que explicitassem a sua atitude, verificase que muitos/as jovens não reconhecem os epítetos homofóbicos como «homofóbicos». Muitas vezes respondem em parte porque detém um entendimento monolítico da homofobia associada à «agressão física» e ao «insulto direto» e, por isso, desvalorizam o *fag discourse*. Entendendo a homofobia nos termos de uma perspetiva universalista, de que todos podiam ser vítimas deste tipo de insulto, muitos/as desconsideram essa violência simbólica como uma “brincadeira”, naturalizando a banalização do próprio insulto (Formby, 2015; Marston, 2015).

Esta desvalorização do reconhecimento da linguagem homofóbica como homofobia estende-se à própria reflexividade do conceito de homofobia em si com muitos jovens a reduzirem a homofobia a atos de agressividade direta:

“Hugo: - O que é homofobia para vocês?

André: - Bater, insultar homossexuais.

Joana: - Há muitas pessoas que tem aquela ideia de que “homofobia” é só bater em homossexuais e não é, é mais complexo. A pessoa pode até não bater e ser homofóbica. Ter preconceitos, por exemplo”. (GDF1, Escola Azul).

O facto de muitos/as jovens encararem este *fag discourse* como “natural” é problemático. Mas também é preciso referir que existem alguns e algumas jovens – sobretudo raparigas – que reconhecem este “fag discourse” como problemático, alertando para os perigos da sua ampla disseminação. O que este grupo de jovens salienta é que estes insultos, mesmo que não intencionais, podem ser devastadores para muitos/as jovens que, em muitos casos, estão a lidar com processos de descoberta das suas identidades sexuais que já são dolorosos pela consciência de não-pertença a uma identidade heterossexual normativa, e ainda por pertencerem a uma identidade estigmatizada, sujeita a insultos aleatórios, regulando as suas condições de ação e participação nos contextos em questão:

“Diogo: - Pelo que vejo, pelo que vejo no dia-a-dia, sim. Há situações em que rapazes mais novos e até mesmo na nossa idade, mesmo entre colegas, costumam não ser muito compreensivos quanto a essa questão [da homossexualidade] e, às vezes, não sabem que estão a afetar os outros psicologicamente e passa como uma brincadeira e a outra pessoa, por vezes, não leva assim, e pode ficar afetada, e os outros pensam que não é nada de sério, mas pode levar a situações graves e lesões na própria pessoa.” (GDF1, Escola Cinzenta).

Existem também jovens que referenciam a questão das *indiretas*. As “indiretas” são formas de mobilização do insulto perante alguém que é – ou se julga ser homossexual (ou LGBT) –, com o objetivo de enunciar ou marcar uma posição homofóbica, mas sempre com a desculpa de que foi sem querer, quando interpelado. Ou seja, mesmo que uma pessoa possa não ter intencionalidade homofóbica, não só essa não-intencionalidade não pode ser comprovada, como também pode ser instrumentalizada para usar-se sob a forma de “indiretas” na alegada “inocência” da sua enunciação. Como refere ironicamente Sedgwick: “«jamais teria dito essas coisas se soubesse que você era gay” – sim, com certeza)” (Sedgwick (1990: 80). Há casos em que estas relações de conhecimento, desconhecimento, poder e falta dele, originam situações de alguma malícia descritas pelos jovens:

“Rosa: - Às vezes as pessoas fazem de propósito e aquilo passa. Do género, dizem a palavra e depois: «ai, desculpa».

Hugo [imito]: - «Não tenho nada contra os paneleiros».



Rosa: - Exato. É para se armarem, mas dizem.

Hugo: - É de propósito? Consideras que é de propósito?

Rosa: - Muitas vezes, é.” (GDF2, Escola Vermelha).

Como não existem termos “heterofóbicos” (pelo menos, oficialmente) que possam ser usados de forma igualitária como teste, como uma “violência imaginada” (Halberstam, 1993), e até porque as pessoas LGBT estão, geralmente, sob inferioridade numérica e raramente têm consciência identitária, particularmente nestas idades, torna-se mais complexo desmistificar *o jogo do insulto indireto*. A própria enunciação do insulto raramente vem acompanhada de uma explicitação das suas intencionalidades, acabando por se refugiar no *benefício do interlocutor* (Foucault, 1999), de tal forma que qualquer acusação de homofobia pode ser denegada estrategicamente.

É importante ter em consideração que sujeitos LGBT podem lidar com este *fag discourse* de diferentes modos que vão desde de uma relativa indiferença até ao estímulo para a assumpção (Monk, 2012) – no limite, estas microagressões podem até estimular assunções e posicionamentos identitários mais afirmativos –, mas é preciso recordar que, em muitos casos, não é isso que acontece, quando em causa estão jovens em processos de desenvolvimento da sua identidade sexual. Não admira então que, ao contrário dos seus colegas heterossexuais que, direta ou indiretamente, expressam a sua identidade sexual, sem problemas e sem insultos “heterofóbicos”, estes/as jovens sintam a necessidade de a esconder. No relatório de 2012 da “*European Union Agency for Fundamental Rights*”, e focalizando-se Portugal, 60% diz esconder a sua identidade sexual na escola. 36% são seletivamente abertos sobre ela e apenas 4% são assumidamente LGBT neste contexto.

Em todo o caso, pelo menos esta lógica já é reveladora de dois aspetos: em primeiro lugar, demonstra-se que há uma desigualdade inegável entre dois grupos (os homossexuais e os heterossexuais) em que o primeiro recebe insultos e o segundo não. A escola é uma arena em que a identidade heterossexual se constrói às custas do repúdio simbólico que faz sobre as possibilidades homossexuais (Louro, 2001). Em segundo lugar, longe de estar fora da escola, a identidade homossexual – simbólica e/ou corporalmente – está já dentro dela, sendo constantemente invocada e mobilizada *ad nauseum* como uma dimensão fantasmática, um insulto com efeitos reais. É como se houvesse uma espécie de “homossexualização”<sup>82</sup>, i. e., em

---

<sup>82</sup> “Homossexualização” aqui refere-se não a uma qualquer tentativa de tornar alguém homossexual em orientação, identidade ou ato, mas atribuir o rótulo de “homossexual” constantemente.

vez de ser um assunto da vida privada (dos jovens, das famílias), na escola, a homossexualidade já está no discurso público sendo constantemente incitada (Louro, 2000; Smith & Smith, 1998).

Hoje em dia, a retórica conservadora e populista do “antipoliticamente correto” e do “policimento da linguagem” tem criticado a forma como alegadamente se vigia e reprime a linguagem e o discurso (Žižek, 2009). Sendo verdade que não se pode entrar numa lógica extremista de correção da linguagem, muitas vezes descontextualizando a forma como ela acionada – parece claro que muitos destes/as jovens não mobilizam insultos homofóbicos de forma intencional –, seria uma negligência não chamar a atenção pedagógica para a proliferação discursiva deste “fag discourse” como uma das formas de violência simbólica contra jovens LGBT no sentido de propagação de estereótipos.

Não se descarta também que, em certos grupos, dentro das próprias comunidades/populações LGBT, sujeitos LGBT muitas vezes se reapropriam dos termos homofóbicos com o sentido irónico de desvalorização da sua carga negativa – alias como confirmei na minha tese de Mestrado com o uso da palavra «bicha» (cf. Santos, 2013b). Mas esse uso reapropriativo não anula o carácter estigmatizante que o termo já comporta, razão pela qual o termo, muitas vezes, deva estar vedado às próprias pessoas LGBT e, mesmo assim, sendo enunciado com uma certa moderação, geralmente em determinados contextos de autoironia. Porém, não seria de todo descabido ensinar os/as jovens LGBT a depositar menos energia no seu policiamento e a saber lidar melhor com o seu uso, já que parte do combustível homofóbico se alimenta da energia que o outro homossexual detém a tentar contrariá-la.

É também importante lembrar que as críticas ao alegado policiamento da linguagem provêm de setores de grupos relativamente privilegiados (homens, heteros, brancos) cujas identidades, à partida, não são tidas como insultos, sendo interessante, numa perspetiva de “violência imaginada” (Halberstam, 1993), interrogar (e observar) como lidariam se a realidade se invertesse, i.e., se a sua heterossexualidade fosse constituída como “insulto”. Aliás, não deixa de ser curioso como a mesma ideologia que se propagandeia uma retórica antiigualitária seja a mesma ideologia que, curiosamente, mais tem criticado a discriminações positivas ou reparações históricas invocadas pelas minorias, sob o pretexto da igualdade formal. Ora, parece claro que a proliferação do insulto homofóbico já demonstra que há uma desigualdade à partida que não se verifica no sentido oposto (contra heterossexuais): os/as jovens LGBT entram numa instituição educativa onde são expostos já a discursos insultuosos, estereotipados e objetificadores sobre a identidade que vão/estão a descobrir (ou já assumem), enquanto a/os jovens heterossexuais não.

Nos últimos anos, concomitantemente ao crescimento e visibilidade do *bullying* homofóbico como objeto de estudo, algumas perspetivas têm no também questionado aos mais

variados níveis. Algumas delas têm dirigido a sua crítica às mitificações ideológicas relacionadas com o aparecimento da expressão dentro da esfera do ativismo LGBT (Cover, 2012; Halberstam, 2005; Monk, 2012; Puar, 2010). Outras têm-se concentrado mais numa crítica aos usos do conceito para ilustrar, descrever e quantificar a homofobia e a heteronormatividade na escola sempre mais ampla do que a sua colocação em termos de “*bullying*” (Formby, 2015; Marston, 2015; Meyer, 2008; Pascoe, 2013). Uma das interrogações frequentes é se o conceito é suficiente para dar conta de todas as formas de violência homofóbica e heteronormativa contra jovens LGBT na escola.

Usando a terminologia de Minton *et al.* (2008), os/as jovens entendem mais o *bullying* homofóbico como um “*bullying* baseado na orientação sexual” de alguém do que um “*bullying* heteronormativo” o que, desde de logo, menospreza o “fag discourse” como *bullying* ou violência (Marston, 2015; Pascoe, 2013)<sup>83</sup>. Mais: se a “intencionalidade” é uma dimensão definitiva de “*bullying*, e se os jovens referem não haver intenção, como dizer que há *bullying* homofóbico? Talvez seja melhor utilizar aqui o termo *microagressões*”, i. e., “breves, quotidianos intercâmbios que mandam mensagens denigrantes a certos indivíduos por causa do seu pertencimento ao seu grupo.” (Sue, 2010: xvi). Trata-se de uma forma de “violência simbólica” (Bourdieu, 1999)<sup>84</sup> contra a própria significação daquilo que a homossexualidade é (ou pode ser) dando mensagens a jovens LGBT acerca da sua identidade, acabando por contribuir para produzir estereótipos sobre ela (Passani & Debicki, 2016). Este “fag discourse” acaba por construir um “*imaginário*” no qual qualquer possibilidade de ser, mas sobretudo assumir ou expressar-se enquanto “homossexual” torna-se uma *possibilidade estigmatizada*.

É neste sentido que considerar o *bullying* homofóbico como um ato isolado de *bullying* contra homossexuais impossibilita uma discussão sobre a violência escolar contra jovens LGBT no seu sentido mais sistémico. Formby (2013) nota que as escolas têm tratado o problema do *bullying* homofóbico e transfóbico como “atos individuais contra outros indivíduos, com pouca relação com estruturas ou processos sociais mais amplos” (Formby, 2013: 20). Num artigo

---

<sup>83</sup> Outros autores, conscientes da ambiguidade do conceito, têm oferecido outras designações. Outros ainda têm criticado o conceito de “*bullying*” por subestimar a componente de “género” aos mais variados níveis. Argumentando que o *bullying* não deixa de ser um “assédio genderizado”, Meyer propõe que esse assédio seja composto por três tipos de violência: 1) violência (hetero)sexual; 2) violência homofóbica e 3) violência transfóbica. A perspectiva de Meyer é interessantíssima porque não só chama a atenção para os aspetos genderizados do próprio *bullying* como ainda por cima apresenta uma tipologia que parece revelar as diferentes camadas de género não esquecendo a violência que afeta as raparigas e as mulheres, mas estendendo-o também para o campo das homo- e transexualidades.

<sup>84</sup> O termo “violência simbólica” é amplamente atribuído a Pierre Bourdieu e ele vai definindo-a de modos ligeiramente distintos, desde da ideia de que “o dominado tende a assumir sobre si próprio o ponto de vista dominante (...)” (Bourdieu, 1999: 102) até a perspectivas da violência simbólica como uma forma de violência imposta pelos símbolos (mensagens) do meio social.

intitulado “*Notes on a Sociology of Bullying: Young Men’s Homophobia as Gender Socialization*”, Cheri Joe Pascoe (2013) discute que aquilo que é, muitas vezes, tratado como *bullying* homofóbico tem que ver não propriamente com a identidade sexual dos sujeitos em si (como os/as jovens o tratam), mas com as próprias socializações hegemônicas da masculinidade. Explica Pascoe:

“Framing young men’s aggressive behavior solely as “bullying” can elide the complicated way in which their aggressive interactions are a central part of a gender socialization process that supports and reproduces gender and sexual inequality. Looking at bullying as the interactional reproduction of larger structural inequalities indicates that current popular and academic discourses about bullying might be missing some important elements, resulting in responses to bullying that are largely individualistic and symbolic rather than structural and systemic.” (Pascoe, 2013: 03).

Pascoe termina o artigo apelando para uma perspectiva de homofobia estrutural e sistêmica que diz respeito não só ao próprio *clima* e *ambiente* da escola, mas também a um contexto histórico e cultural, regulada por determinadas políticas e pessoas (professores/as, *staff*, auxiliares, administrativos/as, etc.). Já antes, Martino & Pallota Chiarolli (2003) notam no seu estudo sobre masculinidades “*So What’s a Boy: Addressing Issues of Masculinity and Schooling*”, que o problema do bullying tem sido despolitizado e examinado como atos isolados de provocação ou assédio mais do que formas de policiar e reforçar normas da nossa cultura comum. Explicam que: “o bullying precisa de ser compreendido em termos que o reconheçam enquanto um regime de práticas normalizadoras através dos quais os regimes de sexo/gênero são policiados para rapazes adolescentes.” (54). Ainda que o *bullying* se socorra de uma natureza discriminatória, parece claro que esses comportamentos criam e sustentam uma hierarquia social que privilegia identidades *mainstream* e comportamentos sobre quem é marginalizado.

Simultaneamente a identidade homossexual aparece alocada a uma “narrativa de vitimização” (Cover, 2012) parecendo que basta ser-se homossexual para se sofrer *bullying*, esquecendo-se as complexidades inerentes ao saber ou não saber sobre a identidade sexual de alguém (Sedgwick, 1990), experiências de ausência e/ou positivas de aceitação e, inclusive, que a homofobia pode vitimizar heterossexuais, ainda que de modo distinto e sentido por estes/as de modo diferente. É nesse sentido que o *bullying* se torna um conceito muito redutor que não tem em consideração aspetos mais estruturais e sistêmicos da homofobia como, por exemplo, a linguagem homofóbica indireta, a heterossexualidade compulsória da escola e a negligência ou a violência institucional na resposta à mesma (Formby, 2015; Marston, 2015; Pascoe, 2013).

Ao longo desta tese, define-se «*bullying* homofóbico» como *um determinado tipo de bullying que invoca um imaginário homofóbico para interpelar os sujeitos independentemente da*

*sua real orientação sexual*. Ou seja: seja qual for a sua orientação sexual qualquer um/a, pode ser regulado por interpelações homofóbicas num dado contexto ou estrutura. O imaginário é sempre homofóbico: o que está em causa é a perseguição cultural à homossexualidade (perspetiva particularista), mas a homofobia pode abranger todos/as (perspetiva universalista). A noção de «imaginário» é inspirada no trabalho do psicanalista Jean Lacan. Lacan desenvolve o conceito de «imaginário» em articulação com outros dois: o «real» e o «simbólico». Esta noção de «imaginário» começa a ser desenvolvida a partir das noções da precariedade do ego e nas suas linhas imaginárias entre o «eu» e o mundo como aparecem em “The mirror stage as formative of the function of The «I»” (1966). A imaginação aparece como a base a partir da qual os indivíduos se vem a si mesmos e como compreendem como as pessoas os vêm como atores no mundo. Fortemente influenciado pelo (retorno a) Freud, sobretudo as suas perspetivas sobre a constituição do «ego» a partir do amor próprio e narcisismo, Lacan aborda o imaginário como um estágio no qual um certo grau de unidade, completitude e centralidade ocorre. Como explica Elliot (2014):

“Se o inconsciente é estruturado como uma linguagem, como uma cadeia de significantes, a aparente estabilidade da «imagem individual» do espelho é alienada duas vezes. Em primeiro, o indivíduo é alienado através de decepções espelhadas da ordem do imaginário na qual o ego é organizado dentro de uma estrutura paranóide; em segundo lugar, a pessoa é constituída como um «eu» numa ordem simbólica, uma ordem ou lei indiferente a desejos e emoções dos sujeitos individuais. A linguagem é o veículo de discurso da pessoa, mas esta é uma ordem na qual o indivíduo é sujeitado a receber significados sociais, lógica e diferenciação.” (Elliot, 2014: 120).

Em suma, o imaginário funciona como um processo dinâmico através da qual identidades e identificações são acionadas numa mediação entre o «ego» individual e as condições de possibilidade estruturadas pelo meio exterior. No plano individual relativo ao «ego», o imaginário influencia não só nas afirmações da identidade, como na sua própria constituição – O que sou? Como me vejo? Gosto de mim? –; no plano macroestrutural, o imaginário representa a cultura que disponibiliza os *scripts* do que se pode ser. O imaginário homofóbico é o conjunto das ideias que se tem sobre as possíveis interpelações homofóbicas que se recebe. Por exemplo, em certos contextos homosociais – internatos, quartéis militares, balneários, etc. –, o imaginário homofóbico é muito forte; em outros – mundo da moda, do teatro, bares dirigidos a pessoas LGBT – o imaginário homofóbico é mais reduzido. Nos primeiros, as identificações não-heteros são tendencialmente escondidas. Nos segundos, as pessoas sentem-se mais livres para as exprimir<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup> Há certas semelhanças entre o “imaginário homofóbico” e o conceito de “homohisteria” desenvolvido por Eric Anderson (2009) e Mark McCormack (2012). *Homohisteria* refere-se ao medo de ser pensado como “homossexual”

Neste primeiro capítulo empírico debruçou-se sobre o bullying e a violência a partir do discurso de jovens. No primeiro subcapítulo, procurou-se compreender o bullying a três principais níveis: definições, experiências e estratégias de enfrentamento. No segundo subcapítulo procurou-se discutir o bullying homofóbico. Olharemos agora para os discursos dos jovens sobre a diversidade sexual.

---

porque se está a fazer algo que não corresponde ao seu género. A homohisteria tem uma profunda ligação com a forma como as culturas olham para a homossexualidade. Num artigo posterior, os autores (2014) esclarecem que existem três condições sociais para que uma cultura homohistórica ocorra: 1) a consciência da presença da homossexualidade; 2) altos níveis de homofobia e 3) uma associação entre a homossexualidade e a atipicidade de género. Como parece lógico, um contexto homohistórico impossibilita, à partida, a afirmação de identidades não-heterossexuais, os seus direitos (humanos, sexuais) e a sua participação. Ainda assim, o conceito de imaginário homofóbico é preferível pois integra também uma dimensão psicológica que afeta os sujeitos e a forma como se engajam ou não num mundo real da vida.



## Capítulo 5. Atitudes de jovens estudantes sobre diversidade sexual

Enquanto que no capítulo anterior, se focou o tópico do *bullying* a partir das perspectivas, discursos e experiências de jovens (portanto, estando-se mais focado no tópico das violências), neste capítulo o objeto passa a ser a sexualidade, procurando-se as perspectivas dos/as jovens relacionadas com este tema ao nível dos discursos e atitudes perante diversidade sexual. Numa primeira parte, procura-se então compreender as perspectivas, discursos e atitudes de jovens estudantes sobre as diferentes formas de diversidade sexual – homossexualidade (genérica), homossexualidade feminina, bissexualidade e transexualidade<sup>86</sup> –, discutindo-se as opiniões próprias de cada um/a, mas também as percepções sobre outros sujeitos educacionais – como os/as professores/as – e sobre o contexto escolar como um todo.

A ênfase na voz e no discurso não é à toa. Inscreve-se numa postura epistemológica e ética de valorização daquilo que os sujeitos têm a dizer nos seus contextos naturais (Bronfenbrenner, 1979), o que nem sempre acontece, pois, muitas vezes, os estudos sobre sexualidades, ao privilegiarem metodologias quantitativas, negligenciam, ainda que involuntariamente, as experiências individuais e coletivas dos/as jovens, que são importantes para a própria formulação e reconhecimento das políticas (Rocha & Duarte, 2010). Esta parte seguinte é dedicada aos discursos que revelam atitudes perante homossexualidade e bissexualidade masculina e feminina assim como sobre transexualidade. Discute-se a homofobia agora, não como *fag discourse*, mas a partir das atitudes explicitadas sobre diversidade sexual, operadas em discursos quando se perguntara diretamente as opiniões sobre a(s) homossexualidade(s).

Ao auscultar e transcrever os discursos, ler, reler e analisá-los em profundidade, depois de categorizados por «temas» e «subtemas», começou-se por perceber que existia uma densidade diferenciada de cada extrato discursivo – ou “item de dados” (Braun & Clarke, 2006: 79), variável de pessoa para pessoa. Catalogar os discursos é sempre um processo complexo, a começar pelo facto de as opiniões entrecruzadas conterem em si significações várias (o que é particularmente relevante quando o método de recolha são GFD), mas imprescindível, na medida em que, enquanto método analítico, se torna necessário um quadro de tangibilidade que permita compreender os diferentes tipos de posicionamentos dos sujeitos sobre um determinado tópico (Jørgensen & Phillips, 2002, Nogueira, 2008)<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> Utilizou-se, por vezes, a expressão “homossexualidade” como uma expressão genérica para LGBT tendo-se, porém, a preocupação de abordar também a “homossexualidade feminina”, a “bissexualidade (masculina e feminina)” e a “transexualidade (masculina e feminina)”.

<sup>87</sup> A literatura sobre atitudes homofóbicas tem-se centrado em abordagens quantitativas baseadas metodologicamente sobretudo em inquéritos por questionário (Rasmussen, 2013). Como consequência, subsiste uma grande ausência



Um discurso pode aparecer de forma estruturada e coerente num só sujeito, mas também pode atravessar as interações coletivas de um determinado grupo refletindo-se no uso de certas expressões, e até ser atravessado por incoerências no decurso dos GFD (Phoenix et al. 2003). Cada um dos discursos é composto por várias instâncias ou lógicas argumentativas que constituem a sua estrutura. Cada um dos discursos tem ligações em comum com o discurso que lhe procede (ou antecede, dependendo da perspetiva) assim como se distingue desse em certo grau.

Ora, da análise verificou-se não só que existem discursos que revelam alguma homofobia, em vários graus, como também existem discursos de “aceitação”, também em diferentes graus. Poder-se-ia dizer que os discursos vão de uma aceitação liberal-tolerante a formas mais mitigadas de intolerância assumida. Assim, no que concerne ao tema “atitude perante diversidade sexual”, avançou-se para uma identificação de quatro grandes discursos relativos aos modos de conceber a(s) homossexualidade(s) e/ou as pessoas LGBT:

- a) um discurso de aceitação liberal;
- b) um discurso de tolerância (ou aceitação condicional);
- c) um discurso crítico de aceitação;
- d) um discurso de intolerância (ou não-aceitação).

Estas designações nominais ou categorizações não pré-existem em nenhum modelo teórico pré-estabelecido, mas resultam antes de um processo de organização dos discursos concebido pela originalidade do investigador e da sua capacidade analítica. Ao mesmo tempo – e até porque o próprio investigador não é teoricamente néscio –, é óbvio que a sua formulação se inspira em várias leituras teóricas sobre as relações de alteridade entre identidades e grupos, nomeadamente “os modelos de gerir a diferença” de Stoer e Magalhães (2005) ou a escala de avaliação psicométrica da homofobia de Dorothy Riddle (1994), bastante utilizada em educação (cf. Rasmussen, 2013).

Pode haver uma grande suspeição sobre como se chegou a essas categorias e se elas são suficientemente amplas para cobrir uma multiplicidade enorme de significados sobre um determinado tópico. Importa referir dois aspetos: em primeiro lugar, as categorias resultaram de um processo minucioso de análise dos discursos. Os dados recolhidos são, por si, exponenciais e a análise minuciosa. Ou seja, não se tratou de uma mera leitura acelerada sobre dois ou três

---

de estudos focados nos discursos sendo difícil obter uma escala de categorização dos mesmos em termos da sua qualificação quando à diversidade sexual (Nelson, 2012).

GDF's, mas *envolveu uma análise extensiva de todos os materiais*. Em segundo lugar, como em qualquer pesquisa, inclusive quantitativa, nenhum método é suficientemente amplo para cobrir a realidade social, sempre mais complexa do que a sua colocação em categorias.

Há sempre aspetos que escapam ou discursos que gravitam nas fronteiras entre categorias. O papel do investigador é criar quadros de tangibilidade para uma interpretação da realidade (Amado, 2014). No postulado de que “(...) a Ciência recorta o seu objeto da complexidade do real” (Charlot, 2006: 16), é preciso então lembrar que este processo de categorização pode obedecer a um exercício essencialista que é, apesar de tudo, um exercício de traição (Silva, 2004). Ainda assim, não se pode deixar de referir a sua importância como guia de orientação, sobretudo num estudo em que um dos objetivos explícitos envolve *qualificar os discursos*. Realça-se ainda o facto de estas categorias não serem muito diferentes dos discursos que se ouve na realidade quotidiana, e o facto de, enquanto categorias fictícias, estarem sempre aberta à crítica, retrabalhamento e mudança. Estas categorizações aqui apresentadas podem auxiliar então a investigação qualitativa, centrada nos discursos sobre homofobia, a avançar com as suas próprias análises<sup>88</sup>.

### **5.1. Aceitação liberal: «Cada um é como é, cada um faz aquilo que gosta, se não afeta a minha vida, quem sou eu para criticar?»**

Quando os/as jovens querem exprimir uma certa “aceitação da homossexualidade” geralmente optam por uma das duas soluções possíveis: ou utilizam o conceito de «norma» e procuram equalizar com a heterossexualidade para deixar bem claro a sua posição de apoio e suporte (e, muitas vezes, recorrendo também à noção de «igual»), ou, numa versão mais minimalista, remetem a sua opinião para o domínio da «liberdade» sendo ambíguo se existe ou não algum preconceito moralizador:

“Hugo: - O que é que vocês acham da questão da homossexualidade?

[silêncio]

André: - Não podemos generalizar...

Bárbara: - Eu acho que é uma coisa normal como outra coisa qualquer. Como se fosse uma pessoa a gostar do outro sexo [heterossexual]. É normal; só que neste caso em vez de envolver duas pessoas diferentes, envolve igual, mas é a mesma coisa praticamente.

---

<sup>88</sup> Uma das grandes dificuldades tem a ver com a definição do que é ou não é homofobia no discurso (Rasmussen, 2013). Hooghe *et al.* (2010) ilustram as complexidades de definir o que a homofobia é na pesquisa, quer quantitativa, quer qualitativa, o que não deixa de estar alicerçada em sistemas de crenças daquilo que certos grupos são – ou devem – ser.

Andreia: - É a mesma coisa.

David: - É a mesma coisa, só não podem dar filhos, mas é a mesma coisa...

[começa-se a gerar um grande rebuliço na turma]

Andreia: - Mas num casal "normal" (sic) também pode não haver filhos!

Bárbara: - Podem adotar! Há imensas crianças aí para serem adotadas. Por amor de Deus...

Hugo: - Toda a gente concorda? Como é que te chamas?

Daniel: - Daniel.

Hugo: - Daniel, qual é a tua opinião?

Daniel: - Eu acho que é a mesma do que a deles porque há também casais heterossexuais que não tem filhos e há sempre formas de arranjar para ter.

Hugo: - Mas os gays não têm relações mais promíscuas e instáveis?

Andreia [sorrindo]: - Não. Isso depende das pessoas.

Bárbara: - Não é por terem relações mais instáveis que não devem ter o direito a adotar. Não é por isso que a criança vai ser instável!

Daniel: - Continuam a ser pessoas...

Hugo: - Mas podem sofrer bullying.

Bárbara: - Ok. Mas as pessoas têm que educar as crianças a não fazer bullying e não fazer o contrário: proibir que adotem porque podem sofrer *bullying*. É um absurdo!

César: - E acho que estas campanhas não se devem preocupar tanto com a vítima e devem preocupar mais com o agressor. O problema não está na vítima. Ela não vai mudar [a sua personalidade, a sua sexualidade]. O problema está no agressor. Enquanto continuar-se a sensibilizar a vítima "aí, é uma coisa normal, que tu tens...". Ela já sabe isso. Ela já sabe. Agora, não é aquilo que ela sente através das atitudes das outras pessoas que a rodeiam." (GDF1, Cinzenta).

Em todo o caso, quando procuro recorrer a estratégias de deslocar o discurso para uma homofobia simulada, os/as jovens revelam ter um conjunto de pré-argumentos, o que justifica, desde logo, a sua posição coerente sobre o assunto. Não só utilizam noções como «norma» ou «igualdade», mas também aparecem em força as noções de «liberdade» e «escolha»:

"Hugo: - Ok. E qual é a vossa opinião sobre essa questão da homossexualidade?

Mariana: - Cada um é livre de ser o que quiser. Nada contra!

Sara: - Exatamente. É uma questão de liberdade de escolha e felicidade.

Inês: - Cada um opta por aquilo que quer.

Hugo: - Não tens opinião formada?

Inês: - Não. Não muito...

Rúben: - Nem discorda, nem discorda, não é?

[Inês acena com a cabeça tímida]

Hugo: - E a restante turma, qual é a vossa opinião?

[gera-se um certo aparato]

Mariana: - E então, é normal...

Sara: - Cada um é como é.

Ricardo: - Cada um é livre...

Tiago: - Cada um é livre de ser como é.

Rúben: - É algo banal.

Mariana: - Vamos rejeitar alguém só porque gosta de alguém do mesmo sexo? Não.

Tiago: - Ninguém é ninguém para criticar.

Rita: - A única diferença é que não se pode reproduzir [alguns risos]

Hugo: - Mas aí também é diferente...

Rita: - E então?

Hugo: - Também poderia ser um tratamento diferente...

Rita: - Mas também há héteros que não se querem reproduzir.

Rúben: - Exato. Não tem nada a ver.

Mariana: - E também há heteros que não se podem reproduzir. Tem problemas de fertilidade!" (GDF1, Escola Laranja)

"Hugo: - O que é que vocês acham sobre este tópico da homossexualidade?

Daniela: - Para mim é normal. São escolhas. Uma opção de vida, é o que eu acho.

Nuno: - Eu aceito. Não me oponho a isso. Cada um gosta daquilo que quer.

Hugo: - É uma escolha?

Nuno: - Não. É algo que já se sente. Não se escolhe de quem se gosta.

Inês [hesitante]: - Não acho incorreto. Conheço gente assim.

Daniela: - Não é natural o homem gostar da mulher. Incutiu-se assim. O natural não é assim.

Beatriz: - Somos criados assim. Os nossos pais, os nossos avós, os nossos bisavós. Muita gente usa o argumento da Igreja, de que Deus fez o homem para a mulher e usam esse argumento de uma maneira muito incorreta.

Nuno: - Sim, porque Deus disse: "Ama o teu próximo!" [risos]

Beatriz: - Não importa se é homem ou mulher! [risos]" (GDF1, Escola Amarela).

As atitudes dominantes dos/as jovens perante a homossexualidade podem-se resumir a um discurso de «aceitação liberal», paredes meias com algumas hesitações e uma certa ambiguidade, já detetada em outros estudos (Neves, 2016; Ng et al. 2017; Vieira, 2009). Este discurso de aceitação liberal sobre a homossexualidade caracteriza-se por ser, antes de mais, como o próprio nome indica, um discurso genérico de «aceitação» – isto é, a homossexualidade em todas as suas vertentes – orientação, identidade e relação – é «aceite» como uma escolha (mais do que uma característica) legítima da sexualidade humana e os homossexuais são «aceites» sobretudo como indivíduos (humanos), talvez mais do que cidadãos e cidadãs com direitos. Diz-se «liberal» porque é um discurso de aceitação que recorre a uma argumentação muito comum

dentro aquilo que é o liberalismo social (e, portanto, «liberal»): individualidade, liberdade, escolha e felicidade são alguns dos chavões utilizados neste tipo de discurso (Bragg et al., 2018; Brown, 2008; Francis, 2017; Giddens, 1996; Pais, 2012).

São várias as lógicas argumentativas que vão sustentando este tipo de discurso liberal, e muitas vezes não se encontram num só fala individual, mas atravessam as diferentes interações entre os discursos dos/as jovens. Os excertos aqui apresentados procuram ilustrar uma tónica concentrada numa dessas lógicas já que, em certo sentido, as ligações entre elas são insuperáveis. Quais são as instâncias deste discurso liberal?

- i) **Individualidade/diferença:** uma forte ênfase na noção de identidade e individualidade, por oposição a uma “sociedade” monocromática opressora e, nesse sentido, defende-se o direito a ser «diferente»;
- ii) **Escolha/liberdade:** uma conceção da homossexualidade como uma «escolha» (afetiva, sexual, etc.) alicerçada por sua vez na esfera da liberdade social que se tem;
- iii) **Felicidade/consensualidade:** uma justificação para o comportamento sexual humano com base no direito genérico (e hedonista) à felicidade, sendo a regra ética máximo do comportamento (sexual) o amor e a mínima a consensualidade.

Segundo Brown (2008), o liberalismo assenta em vários ideais sendo dois deles a *autonomia moral* e a *liberdade individual*. Na verdade, o direito à individualidade é uma das grandes lógicas argumentativas invocadas pelos/as jovens para defender, ou, pelo menos, legitimar as identidades não-heterossexuais. A ideia-forte é que cada um de nós, seres humanos, tem uma singularidade única que deve ser preservada e deve-se resistir a qualquer tentativa de assimilação a uma entidade coletiva disforme e uniformizadora exterior geralmente representada pelo nome de «sociedade». No liberalismo, como refere Žižek (2011), “a verdade é transferida para o individual: o social não pode mais do que proporcionar um quadro neutro permitindo a interação e a autorrealização dos indivíduos.” (Žižek, 2011: 431). Nesse sentido, a expressão “cada um é como é” tende a ser bastante usada pelos/as jovens e parece ser consubstancializadora desta noção de «individualidade/diferença»:

“Joana: - Se a pessoa tem um desejo sexual por pessoas do mesmo sexo, é a vida dela, só a ela diz respeito. Agora vamos estar a obedecer àquilo que os outros querem, só porque é «normal»; não é assim...”

Cátia: - Cada um é como é. A heterossexualidade foi sempre a norma, mas há pessoas que não seguem essa norma, descobre que gosta de pessoas do mesmo sexo, não tem o direito de seguir a sua tendência? De ser diferente?” (GDF1, Escola Azul).

O seu uso remete, por um lado, para a ideia de que cada um/a deve ser portador/a da sua própria individualidade e, por outro lado, para a ideia de que cada um é «diferente» entre outros (Stoer & Magalhães, 2005). Esta defesa de um “*self*”, baseado, por sua vez, numa perspetiva bionológica e identitária da homossexualidade, é acionada por muitos/as jovens, nomeadamente raparigas que se colocam no lugar imaginado de sujeitos homossexuais e que assumem, muitas vezes, um papel de “defensoras dos homossexuais”, já evidente em outros estudos (cf. Pais, 2012).

O recurso à defesa expressiva desta singularidade inscreve-se no facto de qualquer possibilidade de um modo de vivência individual da sexualidade ter sido impedida historicamente por uma alegada imposição coletivista da reprodução biológica, que fica mais evidente a partir do cliché homofóbico, que nada mais faz do que recriar o imperativo categórico *kantiano*, de que “se toda a gente fosse homossexual, o mundo acabava”. Como explicam Stoer e Magalhães (2005), a noção de «indivíduo» é uma noção que nasce com a modernidade. Até então, não havia a noção de um indivíduo autónomo e os sujeitos eram interpelados por referência a um coletivo (uma família, um grupo, uma comunidade). A noção de que um sujeito teria uma sexualidade autónoma, na pré-modernidade, seria, pelo menos, um engodo (Naphy, 2006).

Enunciar a importância particular de uma individualidade singular significa opor-se a esse sentido universalizado e asfixiante de uma (hetero)sexualidade impositivamente reprodutiva. Há certas perspetivas (nomeadamente marxistas) que tem criticado esta noção de «individualidade» pela sua aproximação à gramática capitalista do «individualismo» (cf. Žižek, 2009). Importa esclarecer que existem diferenças significativas entre identidades de género e sexuais e relações materiais do capital cuja natureza, ainda que possa ser passível de algumas discussões interessantes assentes nas intersecções entre as duas dimensões (e.g., as diferenças entre pessoas LGBT entre si consoante os seus extratos socioeconómicos ou a crítica à constituição de grupos LGBT como nichos de mercado), são ontologicamente diferentes. Há, por isso, diferenças significativas entre aquilo que é a «individualidade» (que deve ser preservada sob o risco de uma uniformização homogénea dos indivíduos como no eugenismo fascista) e o «individualismo» (obsessão com a individualidade ao ponto de esquecer as estruturas sociais que afetam e moldam as nossas condições de possibilidade, inclusive as identidades sexuais, como na retórica neoliberal capitalista).

Como pré-requisito para a reivindicação de um lugar próprio, a individualidade se entrecruza com a noção de «diferença». Nesta perspectiva, ainda que a sua orientação, identidade ou relações fujam à maioria heterossexual, a «diferença» da norma não deve ser motivo para excluir ninguém. Muitas vezes, a defesa *do direito à «diferença»* é complementada com uma espécie de abnegação crítica na avaliação (moral) dos outros (“quem sou eu para criticar?”). É esta noção de «diferença sexual» (Carneiro, 2009) que aproxima a «orientação sexual» de outras características como a cor de pele, o sexo ou a in/capacidade física e/ou mental. Aqui a noção de «diferença» aparece não como um motivo para hierarquizar os sujeitos (tratar diferente o que é diferente), pelo contrário: a homossexualidade passa a ser entendida como uma «diferença», mas tão «normal» ou «tão igual» à heterossexualidade, colocando-se, por vezes, os/as jovens numa posição imaginada (Halberstam, 1993):

“Hugo: - Já fomos falando um pouco desta questão da homossexualidade, mas eu gostaria de saber um pouco da vossa opinião. Qual é a vossa opinião sobre? [algum silêncio]

Telmo: - Para mim, é normal. Não tenho nada contra, nada mesmo (...)

Margarida: - Há pessoas que tem preconceitos contra os outros só porque gostam de pessoas do mesmo sexo, são gostos. Temos que respeitar. Assim como eu não critico [os outros], nem gosto que critiquem os mesmos gostos, também não vou criticar o [gosto] dos outros. Conheço pessoas aqui da escola que são [homossexuais] e dou-me superbem, não é por serem homossexuais ou isso, que vou deixar de gostar ou de me dar, só porque [...]

Telmo [completa]: - Só tem um gosto diferente? Penso igual.

Margarida: - Ya, mas todos temos um gosto diferente, em qualquer coisa. Uns gostam de carne, outros de peixe; uns gostam de futebol, outros não. É isso. Hoje em dia, é tão normal já...”

Xana: - Cada vez mais...” (GDF2, Escola Azul).

Não raras vezes esta ideia da homossexualidade como «normal» e/ou tão «igual» à heterossexualidade inscrevia-se numa lógica de alguma *indiferença* sobre a orientação sexual como característica. Esta luta pelo estabelecimento final do conceito de «norma» (e «não-norma»), ora era expressa de modo isolado, ora muitas vezes acontecia no seio de disputas que os/as jovens travavam entre si, e muito particularmente opondo rapazes a raparigas. Recorrendo à tipologia de perfis de estudantes que respondem a retórica homofóbica apresentada por Zack *et al.* (2010), pode-se dizer que muitos/as destes/as jovens, e muito particularmente as raparigas, que invocavam discursos de aceitação liberal, vão assumindo, ora uma posição de “confrontadoras”, ora uma posição de “integradoras”, sobretudo contra discursos mais preconceituosos:

“Ricardo: - Eu não tenho problemas com homossexuais. Sério que não tenho. Tenho amigos do meu irmão que são homossexuais. O meu problema é com as bichas. Isso não gosto,  
Hugo: - Bichas?  
Joel: - Aqueles assim mais [...]  
Ricardo: - Apaneirados [risos]. Não gosto.  
Ju [visivelmente irritada]: - Isso é tão estúpido!  
Ricardo: - Porquê?  
Ju: - Porque isso é mesmo de pessoa que não aceita nada de nada! «Ai, não aceito as bichas...». Porquê? Porque assumem o que são?  
Ricardo: - Não tem nada a ver. Tu podes ser gay e não andares aí a exhibir-te. Os homossexuais são homens, certo?  
Ju: - Mas e se quiseses exhibir? Não podes?  
Ana: - Calma, pessoal, calma! [alguns risos]” (GDF3, Escola Azul).

Um dos problemas deste tipo de discurso em que a homossexualidade é tomada como uma «diferença» é a sua aproximação a uma noção perigosa de *deficit*. Não deixa de ser interessante como a ênfase discursiva nesta noção de «diferença», muitas vezes se apresente como uma lembrança simbólica de que, apesar de tudo, a homossexualidade ainda ocupa um lugar marginal, minoritário, que «difere» do verdadeiro centro do poder (“a heterossexualidade”), restando à própria heterossexualidade benevolente, em jeito de caridade, estender a sua mão ao pobre do homossexual (Llamas & Vidarte, 2000). Um dos argumentos em que essa lógica de «diferença-deficit» é mais acentuada envolve, algumas vezes, recorrer à *situação imaginada de ter filhos homossexuais* que, dito com a melhor das intenções, parece aproximar-se a uma lógica tolerante, como alguns aspetos do discurso liberal na sua totalidade.

As fronteiras entre a aceitação liberal e uma tolerância de escada são bastante ténues; a diferença está na acentuação que é dada a cada argumento no fluir do discurso. Invocar este argumento – de que “nunca se sabe se um dia se terá filhos homossexuais”; “nunca se sabe o dia de amanhã”, “não cuspas para o ar”, etc. – é referenciado em vários grupos. Ele funciona como um alerta regulatório de censura ao discurso homofóbico e de manutenção do respeito pela «diferença». Não deixando de deter uma lógica argumentativa bastante interessante, incorre no risco de reificar a interligação entre homossexualidade e «diferença deficitária» que não anula a natureza potencialmente patologizada da homossexualidade (Moita, 2006).

Uma outra expressão que aparecia muitas vezes no discurso juvenil para caraterizar e justificar a(s) homossexualidade(s) era a noção de “escolha”. Às vezes referenciava-se até uma comparação tanto ao quanto paródica com o mundo da alimentação. Tal como gostar de



determinados pratos ou até mesmo outra coisa – roupas, estilos, músicas, etc. –, gostar de pessoas do mesmo sexo seria apenas uma «escolha» entre muitas:

Fábio: - A mim não me faz diferença. Eu sou bastante tolerante em relação a esses assuntos.

Hugo: - É-te indiferente...?

Fábio: - Cada pessoa tem o seu direito de escolha, não faz sentido serem os outros a ditar o rumo dessa pessoa.

Hugo: - É uma escolha?

Fábio: - Sim, é. Para mim, é. Se um homem escolheu outro homem, tasse, é a escolha dele. Eu respeito. Para mim, não há problema. Há quem não concorde; eu respeito, não tenho nada contra.” (GDF3, Escola Cinzenta).

Num estudo europeu transnacional de opiniões e atitudes de jovens estudantes sobre pessoas LGBT, umas das opções de definição da homossexualidade mais comuns era que esta se tratava de uma “escolha” com 58.5% de jovens a considera-la desta forma – os outros 52.5% consideravam-na uma orientação sexual «natural» (cf. Passani & Debicki, 2016). A noção de “escolha” é uma parte constitutiva do discurso liberal relacionando-se com a noção de “possibilidade” (Žižek, 2009). Para o discurso liberal, haver várias possibilidades que permitam essa ação é fundamental como exercício democrático.

A noção de «escolha», porém, não deixa de se constituir como problemática aos mais variados níveis. Muitas pessoas LGBT – ativistas ou não – opõem-se a esta noção da homossexualidade como “escolha” pela sugestão de que esta seria um comportamento voluntário. Alegam que a homossexualidade não seria uma “escolha”, mas sim um aspeto que resulta de um desejo espontâneo (orientação sexual). Nesse sentido, a noção de “escolha” parece eclipsar a perspetiva desta como uma condição à qual o sujeito não pode escapar, como um aspeto que não resulta da decisão consciente do sujeito. Como refere Žižek, “a liberdade de escolha só pode operar quando todo um conjunto de condições jurídicas, de educação, éticas, económicas e outras formam como que o fundo de um quadro invisível e denso que baseia o exercício da nossa liberdade.” (Žižek, 2011: 436).

Na verdade, a ideia da homossexualidade como uma “escolha” é geralmente usada por grupos religiosos para demonstrar não só que é possível acionar-se interpelações morais para a condenar – como “comportamento” que é –, como também promover propostas de “mudança” para a heterossexualidade, dada a sua maleabilidade (Francis, 2017)<sup>89</sup>. Ainda que para os/as

---

<sup>89</sup> Esta noção da sexualidade como escolha tem também sido discutida também no seio do feminismo, muitas vezes opondo as feministas liberais e as feministas marxistas. Mais uma vez: ainda que essas críticas tenham a sua

jovens estas problemáticas não sejam claras em toda a sua extensão, é importante salientar que não deixam de ter consciência das implicações dos termos que escolhem, não admirando como esta noção de “escolha” gere alguns embates entre grupos de jovens:

“Artur: - É uma escolha como outra qualquer. Não discrimino...

Joana: - Nem é bem uma escolha; a pessoa não escolheu...

Artur: - Sim, não escolheu, mas também é escolha pois decidi estar com um homem, A pessoa [dá ênfase] escolheu, dah.

Cátia: - Sim, mas a pessoa não escolheu, não acordou de manhã e pensou: «bem, o que vou ser hoje? Vou ser [hesita] lésbica!» [alguns risos]. Não decidi, percebes? A pessoa simplesmente gosta de pessoas do mesmo sexo. Ela não escolhe, ela é orientada para aquilo.

Artur: - Lá está, mas é uma escolha também. Não deixa de ser uma escolha também: estar com mulheres...”  
(GDF1, Escola Azul).

Estes duelos sobre as perceções de “escolha” são muito mais complexos do que parecem com os próprios sujeitos LGBT a terem interpretações diferenciadas sobre ele. Por exemplo, atente-se no discurso de uma estudante assumidamente lésbica sobre a sua própria homossexualidade. No início, a sua sexualidade (enquanto comportamento) é justificada como uma “escolha” e, mais à frente no GDF, num certo embate com outra estudante, a Débora refere que não é uma escolha (referindo-se aqui à orientação e não ao comportamento):

“Débora: - E depois acham que toda a gente tem que ser como eles, é isto, é aquilo. O normal é ser heterossexual. Eu acho que isso não faz sentido nenhum porque se a gente puser aqui a orientação sexual à vista de toda a gente, ninguém é perfeito. A vida é feita de escolhas. Porque é que vou dizer que gosto de rapazes se sei que não gosto? Porque é que vou mentir, porque é que vou esconder? Isso já me aconteceu. Tive uma relação com um rapaz e não me senti profundamente bem. Chegou a um momento em que lhe disse a verdade; ele ficou mal, claro, mas compreendeu. Eu acho que quando a gente tem essa iniciativa de “olha, eu não vou mostrar uma coisa que não sou; tenho que mostrar o que sou”, é diferente! Não devemos ter vergonha. E eu percebi uma coisa, porque o meu pai me deu muitos conselhos – ele sabe, ele já desconfiava e apoia-me profundamente –. Disse-me que me apoiava em tudo, mesmo que não gostasse, não iria criticar porque as escolhas são minhas, as preferências são minhas, e eu já tenho idade suficiente para saber aquilo que quero. E se as pessoas precisarem eu estou aqui para as ajudar. Mas se elas me fizeram mal também não vou dar o braço para elas me fazerem coisas por trás. Acho que devemos ter um bocado de consciência para a gente tentar perceber as escolhas dos outros.

---

legitimidade, é preciso entender que a sexualidade difere, em certa medida, da dimensão material do dinheiro e das suas transações (Evans, 1995; Fraser, 1997). Uma coisa é escolher um produto (escolha objetiva facilmente criticável); outra é constituir relações afetivas-sexuais escolhendo o/a parceiro/a (escolha subjetiva dificilmente criticável).

(...)

Hugo: - Se vocês tivessem que escolher uma palavra para definir a vossa posição como definiriam: aceitação ou tolerância?

[a turma refere aceitação"]

Ana: - Não gosto de tolerância.

Hugo: - Porquê?

Ana: - Porque não tenho que ser tolerante com uma coisa que é normal. Ser tolerante é tolerar certas atitudes. Neste caso, não é atitude, é uma escolha. Temos que aceitar como a pessoa é e como quer ser feliz!

Beatriz: - Essas pessoas também aceitam a nossa escolha [heterossexual].

Hugo: - É uma escolha. Quer dizer que a pessoa pode acordar de manhã e pode escolher ser gay?

Ana: - Não [risos]. Já se nasce.

Hugo: - Mas também pode ser uma escolha...

Ana: - Sim.

Débora: - Eu não considero "escolha", mas pronto...

Joaquim: - Pronto [revirando os olhos].

Professora Gabriela: - No teu caso, achas que não é uma escolha...

Débora: - No meu caso, sim, acho que não é uma escolha, porque se fosse escolha acho que toda a gente seria heterossexual para não serem gozados." (GDF2, Escola Cinzenta).

Perceber as distinções entre as várias mobilizações e atribuições da categoria de "escolha" às diferentes dimensões da sexualidade (orientação ou comportamento) e as suas respetivas vantagens e desvantagens, evitaria uma certa confusão sobre a mobilização do conceito de "escolha". Ainda assim, é preciso referenciar que a ideia da homossexualidade como uma escolha era apresentada pelos/as jovens com o sentido até de a legitimar e não a criticar<sup>90</sup>. Na verdade, numa democracia, não temos nós o direito de escolher o/a parceiro/a ou parceiros/as quanto o sexo, como quem escolhe votar num partido de direita ou de esquerda, como quem escolhe uma religião – ou nenhuma –, ou como quem escolhe ter sexo heterossexual reprodutivo e não-reprodutivo? Era nesse sentido que os/as jovens falavam e é aqui que a noção de «liberdade», constitutivo do próprio discurso liberal, emerge também como uma dimensão ética da sexualidade.

A "liberdade" era também uma palavra muito usada em discurso, direta ou indiretamente. Na verdade, toda a história da homossexualidade é, sobretudo, uma luta pela liberdade – corporal, sexual, de expressão, de reunião, etc. – contra certas forças objetivamente opressoras como a lei religiosa ou de estado (Carneiro, 2009; Weeks, 2016). Um dos problemas da ênfase na liberdade

---

<sup>90</sup> Alguns jovens defendiam a homossexualidade com recurso a argumentos manhosos, como o Nelson: «ninguém escolheu ser gay ou lésbica, porque se a pessoa escolhesse, bem que não escolheria...» (GFD2, Escola Verde).

é não saber se os/as jovens recorrem à ideia de liberdade porque a defendem como um valor em si mesmo, ou porque, enfim, é algo contra a qual não podem lutar.

“Monteiro: - Cada um é livre. Não acho bem nem mal, cada um é livre.

Hugo: - Mas qual é a tua opinião?

Monteiro: - Cada um é livre. Posso não concordar, mas cada é um livre. Cada um faz o seu caminho... (GDF1, Escola Laranja).

O que realmente pode suscitar alguma problematização neste discurso liberal é a possibilidade de uma *indiferença clínica* nos modos de lidar com a diversidade sexual. O Monteiro é um jovem que, ao longo dos GDF's, vai tecendo alguns comentários irónicos sobre homossexuais sendo suspeito se ela realmente valoriza os argumentos que invoca ou se os proclama apenas por mera conveniência social. Noutros casos, o discurso da «liberdade», em alguns momentos, não deixa de ser afrontado com *ataques de pseudo-relativismo* que se dirigem, muitas vezes, à alegada benevolência das suas intenções emancipatórias, procurando desvirtuar-se, de modo muitas vezes paródico, essas mesmas potencialidades. No mesmo GDF, o Monteiro refere:

“Raquel: - Acho que devemos ter essa liberdade de escolher...

Monteiro: - Escolher um homem, um animal, uma zebra... [risos]

Raquel [estupefacta]: - É diferente, são coisas diferentes!” (GDF1, Escola Laranja).

Este alegado antirelativismo atribuído ao discurso liberal coloca sérias interrogações aos seus princípios, focando em particular uma certa inocência dos seus pressupostos; mas não deixa esse próprio antirelativismo de partir de certas premissas erradas ao partir do pressuposto que o discurso liberal não conhece regras. Na verdade, o discurso liberal continua a advogar certas regras: liberdade, igualdade, respeito, etc. Um exemplo concreto diz respeito à regra das práticas sexuais; se no passado, a regra deveria ser a reprodução, nesta pesquisa, era raro o jovem que referia que o sexo deveria ter como objetivo a procriação:

“Hugo: - Vocês consideram que a finalidade da sexualidade é a procriação ou...?

[alguns risos]

Alex: - Ter filhos?, mas hoje em dia ninguém está com outra pessoa, ou tem relações [sexuais] para [faz aspas com os dedos] “procriar”, nem sei se alguma vez houve [sorri]...

Andreia: - É um pensamento estúpido, mas prontos. Incutido pela religião. Muitas pessoas dizem isso para serem contra os homossexuais, mas não faz sentido...” (GDF2, Escola Laranja).

Havia até em muitos GFD, a referência a estratégias que casais do mesmo sexo poderia recorrer para ter filhos (e.g., adotar) ou reproduzir tal como os heterossexuais (e.g., maternidade de substituição). Na verdade, sempre que se procurara compreender qual a regra da sexualidade, os/as jovens faziam questão de afirmar a importância do «amor» ou, em menor escala, do «prazer». É aqui que surge a última grande dimensão do discurso liberal. A cereja no topo do bolo do discurso liberal é o «prazer», o «amor» e «felicidade». A «felicidade» aparece como uma dimensão fantasmática que deve organizar toda a ação da sexualidade humana constituindo-se assim como o seu fim único.

Uma outra expressão que aparecia com alguma regularidade referia-se à noção de «felicidade» (“desde que sejam felizes”). As pessoas poderiam ter relacionamentos homossexuais desde que fossem felizes acedendo (ou dentro) dessas relações. Há vários micro-fins para a sexualidade (prazer, amor), mas o seu fim-mestre deve ser, segundo os/as jovens, a felicidade.

“Hugo: - Vocês falaram um pouco sobre transexualidade. Mas o que é que vocês acham da questão da homossexualidade?

Fred: - Então, é normal.

Francisco: - Nada contra.

Jorge: - Desde que sejam felizes!

Fred: - Acho que o que interessa é ser feliz.

Micaela: - Nós quando julgamos que aquela pessoa é nossa amiga ou não, não é pela orientação sexual que vai deixar de ser. Não é a orientação sexual que fez-nos ser amigos dessa pessoa [vários colegas concordam]. É a personalidade e a maneira como ela age. Porque quando nós achamos que ela não está a agir da maneira correta, nós então damos a nossa opinião, não é por isso que a pessoa muda ou não. Tem muito a ver com a personalidade.

Fred: - Podemos não gostar, mas temos que respeitar. Não somos obrigados a ter os mesmos ideais das pessoas que são homossexuais. Mas não podemos partir para o ódio.” (GDF1, Escola Rosa).

Muitas vezes, alguns discursos juvenis não só contemplam, como se fixam nesta ideia um tanto ao quanto lírica do «amor» como a *locomotif* através da qual a (homos)sexualidade se justifica. Na verdade, enquanto amor entre duas pessoas (não importa o sexo), a homossexualidade adquire legitimidade, sobretudo a partir das vozes de algumas raparigas. Este é um discurso que entra em linha de conta com aqueles que são muitos dos modos contemporâneos e laicos de conceber a sexualidade (Aboim, 2010; Allen, 2011; Bragg et al., 2018; Fonseca & Simões, 2015; Giddens, 1996; Pais, 1998; Pais, 2012). Na verdade, como substância ética, o «amor» – ou «prazer» (com ou sem amor) – parece substituir a «reprodução biológica»

como significante-Mestre das relações afetivas-sexuais humanas. Na opinião de muitos/as jovens, é (ou deve ser) o guia orientador da sexualidade.

Em contexto nacional, os estudos qualitativos de José Machado Pais (1998; 2012), por exemplo, são elucidativos dos (novos) sentidos que os/as jovens atribuem à sexualidade e que passa, muitas vezes, pela valorização do afeto. A reprodução biológica – assim designada – quase ou nunca era referenciada como um valor ético das relações sexuais. Mas isto não significa que não haja regras: o valor ético dominante passa a ser transferido da «reprodução biológica» para «a consensualidade do ato sexual entre adultos/as livres e responsáveis» (Vieira, 2009).

Aqui a ideia da defesa da «liberdade» era mais uma vez particularmente evidenciada. Esta noção de que “desde que não afete a liberdade dos outros” é uma constante nos modos éticos de enquadrar a homossexualidade, e a sexualidade de forma genérica. A predominância deste tipo de discurso, em que a procriação já não se institui como o fim último da sexualidade, justifica uma maior abertura à diversidade sexual. Algumas pesquisas têm, de facto, constatado uma mudança de atitudes perante pessoas LGBT no sentido de um maior abrandamento das atitudes homofóbicas (Gato & Fontaine, 2012; McCormack, 2012; Neves, 2016; Vieira, 2009). Grosso modo, e exceção feita a alguma ambiguidade, este discurso de aceitação liberal não deixa de ser um discurso positivo sobre a homossexualidade – discurso positivo esse que, muitas das vezes, fica subsumido pelo foco exclusivo que se dá às atitudes negativas da homofobia, negligenciando, consciente ou inconscientemente, também as atitudes positivas (Cover, 2012; Formby, 2015; Rasmussen, 2013).

Existe, contudo, alguns problemas deste tipo de discurso liberal. Um deles refere-se à sua ambiguidade. Como refere Dulce Morgado Neves em relação ao seu estudo onde a diversidade sexual foi um tópico, “impõe-se perceber em que medida poderemos falar de transformações abismais face às atitudes das gerações precedentes e questionar até que ponto as posturas tendencialmente liberais que encontramos entre os jovens não constituirão uma retórica algo superficial.” (2016: 98). Num outro sentido, como refere Brown (2008), um ponto fraco da perspetiva liberal é a sua redução ao universo das leis como se, ao findar-se a discriminação na lei, se findasse automaticamente a discriminação social, o que não é necessariamente verdade. Ora, em nome da universalidade, é a cultura dominante que acaba por prevalecer. Como explica Brown,

“o liberalismo presume dominar a cultura privatizando e individualizando-a, assim como privatiza e individualiza a religião. É uma premissa básica do secularismo liberal e do universalismo liberal que nem a

cultura nem a religião podem governar publicamente; Ambos são tolerados na condição de que são privados e individualmente apreciados. "(2008: 21).

Este é o ponto que entrecruza as perspectivas liberais com as perspectivas tolerantes na medida em que o liberal se pode traduzir em atitudes privatizadoras e indiferentes sobre a dimensão política dos fenómenos, tal como a tolerância. Em suma, o discurso liberal é um discurso que deixa bem claro que a (homo)sexualidade é uma possibilidade legítima da sexualidade humana. A partir dele, é possível teorizar como os/as jovens LGBT podem sentir-se mais confiantes para assumir as suas identidades num contexto onde este discurso é dominante, como parece sê-lo nesta pesquisa. Mas o que fará este discurso perante situações mais evidentes e diretas de violência que as deslegitima? Quais as fronteiras entre o reconhecimento dado à liberdade do outro e as consequências que derivam do usufruto dessa mesma liberdade? É este carácter despolitizador do liberalismo social (Duggan, 2004; Young, 1990) que torna este discurso, ainda que positivo, insuficiente, e é essa insuficiência que é preenchida e aproveitada pelo cinismo de um outro tipo de discurso não menos premente como este: o tolerante.

**5.2. Tolerância (ou aceitação condicional): «Não tenho nada contra, mas se eles querem ser respeitados tem que se dar ao trabalho; não é andar por aí a fazer bichices, aos beijos, e isso!»**

Começar por falar de tolerância implica desmistificar a ideia de alguma benevolência que o termo parece encerrar em si. Assume-se, por isso, desde logo, que a palavra deve ser entendida como negativa e, portanto, a ser superada. As relações de tolerância são relações, à partida, injustas que não prescindem de uma certa desigualdade entre elementos: o (passível de ser) tolerado e (o dominante) que(m) tolera. Ainda que a tolerância apareça em discurso como algo positivo – quem explica isto muito bem é Wendy Brown (2008) que começa por referir como a noção de “tolerância”, muitas vezes, serviu como um exercício de prevenir violências atrozes entre culturas «diferentes», não sendo de estranhar como, por vezes, o termo pareça ser sedutor para muitas pessoas e políticas multiculturais (Macedo, 2006; Žižek, 2011) –, não deixa de se inscrever sempre numa relação de poder desigual onde se reifica o papel daquele que tolera e o tolerado (Stoer & Magalhães, 2005).

O Outro não é aceite na sua plenitude, mas sim, tolerado, suportado, enfim, passível de não ser aceite se se atrever a passar dos limites em que se o tolera. Como observara sarcasticamente Žižek, “o Outro está muito bem, mas só na medida em que a sua presença não

seja intrusiva, na medida em que esse Outro não seja realmente o Outro...” (Žižek, 2009: 44). Este “Outro” até pode ser aceite, mas apenas e somente se cumprir um conjunto de alguns pré-requisitos que geralmente são valorizados pela *cultura dos tolerantes* (Stoer & Magalhães, 2005). O problema da tolerância é, pois, manter a hierarquia intacta entre aquele que tolera e o aquele que é tolerado, mesmo que em termos meramente simbólicos. Quando o tolerado percebe que é (meramente) tolerado, não representa a sua indisposição um sintoma da fragilidade da relação?

O discurso da tolerância é um discurso de distanciamento higiénico face ao outro, mas, muitas vezes, quando esse distanciamento se torna impossível – e no caso das pessoas LGBT é-o de facto, porque estão em todo o lado –, assume, na verdade, uma forma de «aceitação condicional: «bem, eu aceito o Outro, que remédio, mas, pelo menos, aceito dentro das condições que eu ditar...». A tolerância exprime assim em si o mínimo de decência aceitável perante a inevitabilidade de o outro não ser coisa «nossa»:

“Os «outros» são identificados no nosso seio e fora de nós. Já não sendo susceptíveis de ser colonial e exoticamente colocados fora do nosso convívio, urgia que lhes fosse atribuído um «lugar». A cultura da tolerância surge como a acção daquele que tolera sobre aquele que é tolerado, portanto, objectos da acção moral e política que o «coloca» entre «Nós». A inspiração cristã e humanista não chega para esconder a arrogância ética e epistemológica daquele que diz que tolera.” (Stoer & Magalhães, 2005: 138).

O discurso da «tolerância» não deixa de partilhar alguns (poucos) aspetos em comum com o discurso da «aceitação liberal» (liberal-tolerante) como, por exemplo, o facto de não prescindir da conceptualização do «homossexual» como ser humano (pelo menos em discurso), talvez seja isso que o diferencie da intolerância pura. O que o caracteriza, porém, é a tonalidade conferida ao discurso: enquanto que o discurso de aceitação liberal acentua a dimensão da vivência pública da sexualidade, relativizando-a, o discurso de tolerância foca mais aspetos que, de modo insidioso, procuram sempre desvirtuar. Enquanto que o discurso da aceitação liberal diz: «a homossexualidade é uma característica legítima da sexualidade»; o discurso da tolerância dirá antes: «a homossexualidade é uma característica legítima da sexualidade, mas...». A tolerância pode não ser (e, em muitos sentidos, não o é) a homofobia em todo o seu esplendor direto ou agressivo, mas é certamente uma das suas primeiras configurações (Borrillo, 2010; Moita, 2006).

Este discurso de tolerância é o que caracteriza uma outra grande parte do discurso dos/as jovens<sup>91</sup>. São jovens que até reconhecem a humanidade de pessoas LGBT, mas geralmente optam por enfatizar uma crítica a esse mesmo Outro que dizem aceitar/tolerar. Na verdade, uma

---

<sup>91</sup> Diz-se comum pela forma como aparece constantemente na análise dos materiais.



das manifestações mais comuns da tolerância dá-se a partir da construção frásica – e sobejamente conhecida do senso comum – do “nada tenho nada contra, mas” (entretanto com muitas variações). Há uma construção frásica que obedece a um sentido estratégico onde a primeira enunciação tanto pode invocar uma proposição que se pode demitir de enunciar julgamentos – “não tenho nada contra, mas...” (emitindo-os já) – como pode começar por enunciar uma proposição com a qual menos se concorda (muitas vezes, antecipando, desde já, um determinado *backlash* coletivo), recorrer, logo de seguida, a uma adversativa (“mas”, “todavia”, “porém”) e no final, de modo mais concreto, denso e prolongado, evidenciar a proposição com a qual realmente se concorda e se quer afirmar (Buijs, Hekma & Duyvendak, 2011).

Em termos de conceção do Outro, caracteriza-se por uma enunciação mediadora de um alegado respeito perante a homossexualidade (ou melhor: de uma certa abnegação que também existe no discurso liberal), dirigindo-se para um mínimo aceitável. O mínimo aceitável é a humanidade do homossexual, i.e., a sua vida definida em termos puramente (e objetivamente) biológicos, quanto muitos os direitos minimalistas a ela atribuídos (Nata, 2011). Tudo o resto que represente, porém, simbolicamente a sua sexualidade – os tiques, as dinâmicas sexuais, os seus direitos públicos – não são aceitáveis. Enquanto que os direitos individuais são tolerados, os direitos culturais não (Nata, 2011), i.e., em termos sucintos: a pessoa homossexual é aceitável, o que não é aceitável é toda a dimensão simbólica da sua homossexualidade, o que nos leva à interrogação permanente do que seria a pessoa homossexual (ou heterossexual...) sem a dimensão simbólica da sua sexualidade?

Como um discurso que tolera o homossexual desde que ele não se mostre em demasia – é, portanto, um discurso que, de modo implícito ou explícito, procura *manter a aparência heteronormativa do corpus social intacta a partir da regulação do corpo individual de cada um/a* (Vieira, 2009). O discurso da tolerância tem também as suas próprias instâncias argumentativas que o constituem quanto à sua estrutura. Existem três grandes condições de visibilidade homossexual que o discurso da tolerância faz questão de se demarcar:

- (i) o discurso do «aceito os homossexuais, mas não as bichas»;
- (ii) o discurso «desde que não se beijem à minha frente» e
- (iii) o discurso do «adotar é que não».

Um discurso que aparecia com muita regularidade, sobretudo entre rapazes (ou melhor, exclusivamente entre rapazes), quando se procurava saber qual a opinião sobre homossexualidade, era o discurso do «aceito os gays, mas não as bichas». Ou seja, é um discurso

que faz uma distinção, ora explícita – usando o nome «bichas» , – ora implícita – usando expressões pleonásticas e preconceituosas como “exagero” ou “exibição” –, entre o «homem homossexual» que cumpre as regras de género socialmente aceites para o seu sexo biológico (i.e., a masculinidade arquetípica), tão «normal» como todos os outros homens (leia-se, heterossexuais), e um outro tipo de «homem homossexual» que não só não cumpre essas regras, como se se atreve ainda a impersonificar características do sexo oposto (i.e., a feminilidade arquetípica), um homem homossexual espampanante, efeminado, estereotipado, muitas vezes referenciado sob o nome insultuoso e homofóbico de «bicha»<sup>92</sup>.

Enquanto que o primeiro é (ou, pelo menos, pode ser mais) aceitável, o segundo não só é criticável, como até abominável como se pode testemunhar no discurso de alguns jovens, sobretudo rapazes:

“Alex: - “Eu não tenho nada contra. O meu problema é as bichas, aqueles que são mais efeminados uma coisa é ser homossexual, tudo bem, nada contra; outra é ser uma bichas. Isso não gosto. Acho que ninguém gosta, mas pronto.” (GDF2, Escola Laranja).

“Hugo: - Que tipo de estereótipos existem aqui na escola?

Maria: - Que os gays são mais efeminados, por exemplo.

Pedro: - São os “ai, ui” [alguns risos].

Maria: - Isso não tem nada a ver: há homossexuais que são mais efeminados e outros que nem notas que são.

Pedro: - Tipo, uma coisa é ser homossexual, outra é uma bicha.

Telmo: - Sim, o meu pai lá em casa está sempre a dizer isso: «não tenho nada contra os homossexuais, tenho é contras as bichas»” (GDF3, Escola Azul).

Se existe um discurso que é muito referido quando se pergunta sobre a aceitabilidade da homossexualidade, sobretudo por rapazes e, em muitos casos, contestados pelas raparigas, é, sem dúvida, este, e que algumas pesquisas têm, de facto, constatado (cf. Neves, 2016; Vieira, 2009). Numa etnografia em escolas secundárias, Kathleen Elliot (2012) constata que enquanto certos rapazes homossexuais podiam ser perfeitamente integrados nas atividades escolares, e até usufruir de um elevado grau de popularidade, outros/as, precisamente por serem mais estereotipados (em termos de comportamento de género, preferências ou posições ativistas),

---

<sup>92</sup> O termo “bicha” era utilizado voluntariamente por muitos/as jovens. É um termo depreciativo e homofóbico, ainda que seja utilizado, muitas vezes, como demarcador do “homem homossexual” com expressões de género tidas como masculinas. Ainda que mais urbano (e se se quiser, trendy, e por isso, menos ofensivo), também é utilizado no calão de determinados grupos de homens homossexuais com um sentido, ora paródico, ora até banal, o que não anula, contudo, o facto de continuar a ser homofóbico em potência (Santos, Ferreira & Silva, 2013; Santos, 2013b).

eram geralmente excluídos. O que parece ser problemático, pelo menos a um nível mais superficial, é não cumprir as regras de género mais do que o desejo ou a conduta sexual (Collier *et al.* 2013; Pascoe, 2007).

Fortemente invocado por rapazes, não tem um paralelo feminino, sendo, portanto, um discurso masculinista que reforça a ideia anteriormente enunciada de que a homofobia na escola se expressa sobretudo na relação dinamitadora entre rapazes e a construção heteronormativa da sua masculinidade (Santos, Silva & Menezes, 2017). Nem as raparigas se dirigem com a mesma veemência para a avaliação dos homens homossexuais – e das raras vezes que o fazem, fazem-no em tom de alerta para a falácia deste discurso – nem recriam um simulacro relacionado com a homossexualidade feminina («lésbica, mas não camionista»). Algumas raparigas até insurgem-se contra esta visão que, na opinião de muitas delas, entendem ser intolerante e perigosa, como já se foi demonstrando, ao longo dos discursos.

Em todo o caso, este discurso é bastante forte e demonstrativo não só de estereótipos que proliferam na escola sobre (homens) homossexuais, sendo a efeminação de homens gays um dos mais fortes (Buijs, Hekma, & Duyvendak, 2011; Passani & Debicki, 2016), como também das linhas simbólicas que operam entre visibilidade e invisibilidade LGBT.

Uma análise mais aprofundada permite compreender que os/as jovens não são néscios face a existência de homens homossexuais masculinos – na verdade, tanto assim é, que parece existir um “bom homossexual” nas suas mentes que serve de contraponto às bichas (Santos, Ferreira & Silva, 2013). O problema não será tanto o desejo ou a prática sexual (à partida, privadas), mas sim a efeminação hiperbólica do sujeito-bicha que, a partir do seu corpo, lembra não só o homem hetero de que um homem também pode ser efeminado, como também parece sugerir um encontro sexual. Não admira então que muitos rapazes heterossexuais se insurjam contra essa feminilidade que interpretam como inferior e atacável. Há mesmo quem avance para uma espécie de explicação psicanalítica para este ódio à feminilidade nos homens (cf. Badinter, 1996).

Numa outra perspetiva, a figura da «bicha» é invocada como um subterfúgio de aceitação aparecendo como um pretexto para a tolerância. Pascoe (2007) referia que o «gay» aparece como um mecanismo disciplinador da homossexualidade. Um olhar mais aprofundado deixa antever que não é só o gay em si, mas sim a bicha – o homossexual efeminado. A aceitação dos gays, mas não das bichas é o divisor (pós)moderno da aceitação da homossexualidade (Santos, Ferreira & Silva, 2013). Não deixa de ser interessante, contudo, referenciar como, por vezes, a «bicha» parece resultar mais num estereótipo ligação consciente com a realidade do que um conhecimento de causa sobre o assunto:

“Monteiro - “Eu não tenho nada contra os homossexuais e assim. A única coisa que me incomoda, a mim e a muita gente são aqueles que são mais espampanantes e isso, não gosto. Acho que ninguém gosta

Artur: - Os abichanados! [risos] Eu também não curto. Não há necessidade, mas pronto.

Hugo: - E vocês conhecem muitos rapazes assim [faço aspas com os dedos] «bichas», aqui na escola, na sociedade, ...?

Artur: - Conhecer, conhecer, não, mas sabemos que há...” (GDF1, Escola Laranja).

A «bicha» aparece como uma ficção mental assente num estereótipo televisivo sobre homossexuais, e acaba, ao mesmo tempo, por produzir e difundir esses estereótipos. Num estudo europeu transnacional sobre opiniões e atitudes de jovens sobre pessoas LGBT, Antonella Passani e Marie Debicki (2016) constataam que ainda existe muitos estereótipos sobre pessoas LGBT. Quando perguntado aos/às estudantes se lésbicas ou gays teriam características que os diferenciava de pessoas não-LGBT, muitos acreditavam que sim: mais de metade 54.9% em relação a homens gays e 32.0% contra lésbicas. Nos quatro países envolvidos (Estónia, Itália, Holanda e Bélgica), o termo mais atribuído a homens gays era o de “efeminado” ou de “feminino”. Num estudo qualitativo de Buijs, Laurens, Hekma, Gert e Willem Duyvendak, Jan (2011) os/as autores/as constataam que um dos estereótipos mais comuns era a efeminização do gay.

Há alguns aspetos sobre as interseções entre orientação sexual e expressão de género que convém salientar. Tem estado no cerne dos movimentos LGBT mais assimilacionistas uma *política de desconstrução de estereótipos* assentes no “gay efeminado” e na “lésbica masculina”. Essa política de desconstrução assenta na ideia de que os homossexuais (pessoas com orientações e/ou práticas homossexuais) podem ser surpreendentemente tão «normais» (em termos de expressão de género) como qualquer pessoa (heterossexual). O que está subjacente a esta lógica de demonstração da separação entre “orientação/identidade sexual” e “expressão de género”, tida como emancipatória, é a ideia de que, tendo em conta que muitos discursos homofóbicos emergem de estereótipos sobre pessoas LGB, sem fundamento com a realidade, que ignoram que muitos/as homossexuais são pessoas que nem sequer notam, demonstrar que pessoas LGBT são pessoas com expressões de género tão normativas (e que, por isso, não se notam), desvirtuaria assim o discurso objetificador da homofobia, obrigando-a a deparar-se com os seus próprios falsos pressupostos e questionar-se.

O problema desta política de desconstrução de estereótipos, legítima nas suas intenções (mas questionavelmente quanto aos meios), é que, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, acaba por reificar uma ordem de género heteronormativa que não só mantém intacta a ideia das normas de género associadas à heterossexualidade, como também produz uma

nova exclusão entre os “discretos” e os “efeminados”. Na verdade, sujeitos LGB não-normativos acabam por ser considerados como um *mau exemplo* que mina qualquer possibilidade de aceitação por parte de uma «sociedade heterossexual» (Connell, 2014; Johnson, 2002; Santos, 2013b). Invés de se demonstrar a diversidade e a pluralidade de ser-se LGB, a versão assimilacionista de desconstrução de estereótipos – ela própria construída em ideais homonormativos de classe média que são também os ideais da cultura, das instituições e da política (Duggan, 2004; Stryker, 2008) – acaba por impor uma forma «correta» de ser-se “homossexual” obrigando todos/as aqueles que não se encaixam a adaptar-se a esses preceitos, sob pena de ficar excluídos das exigências LGBT por inclusão (Connell, 2014; Oliveira, 2014).

Eve Sedgwick (2004) argumenta que, a uma dada altura, na literatura psicológica sobre homossexualidade, o homem homossexual recebia diretivas de aceitação desde que fosse adulto e masculino. A homossexualidade (masculina) deixara de ser patologizada, mas a efeminância gay não. A falta de masculinidade continuaria a ser considerada pelas instituições médicas um problema. O próprio “Manual de Desordens Mentais Diagnóstico e Estatístico”, argumenta Sedgwick (2004), abandonara qualquer referência ao desejo ou prática homossexual, mas adicionou um novo diagnóstico: a desordem da identidade de género. O discurso do «gay, mas não bicha» deixa no ar a incerteza se as pessoas aceitariam se soubessem que x é gay só enunciando. Quando os jovens referem que aceitam os gays, mas não as bichas, de que outro modo aceitariam os gays se estes gays agissem como “heteros”? O que será incomodativo nas bichas não será precisamente a expressão pública e simbólica da sua homossexualidade (que não pode ser escondida)?

O discurso do «gay, mas não bicha» é um dos discursos demonstrativos da tolerância e relaciona-se sobretudo com a dimensão da expressão de género (padrões de masculinidade, feminilidade). Mas existe uma dimensão que envolve a própria conduta afetiva-sexual (pública e visível) que se traduz na dimensão objetiva das manifestações públicas de afeto (MPA) que pode ser expressa pela frase: «*Desde que não se beijem à minha frente!*». Alguns jovens referiam constantemente que, para eles/as, homossexuais *podem ser aceites, mas* desde que não tenham manifestações públicas de afeto (dar as mãos, abraçar, beijar) tal como heterossexuais para os/as quais essas manifestações são bastante comuns e não diretamente censuráveis quando observadas. A forma dominante da homofobia vem sobre a forma de uma “aceitação” condicional que, na verdade, é uma não aceitação na sua plenitude. Num estudo sobre homofobia num contexto tido tão gay-friendly como o holandês, Laurens Buijs, Gert Hekma e Jan Willem Duyvendak (2011) constataam que quatro aspetos são invocados como geradores de homofobia:

o sexo anal, o comportamento efeminado, manifestações públicas de afeto e potenciais tentativas de assédio.

Esses discursos podem referir-se a jovens que contestando a tolerância, dão exemplos da sua falácia, mas também é possível aceder a discursos reveladores das opiniões tolerantes do próprio sujeito. O seguinte excerto ilustra muito bem essas tensões entre os jovens no que respeita às manifestações públicas de afeto, deixando bem claro como, para muitos/as deles/as, as pessoas LGBT tem que ser “discretos/as” (Vieira, 2009):

Rui: - Eu posso tar no meu canto sossegado com a minha namorada, não tou a incomodar ninguém, quem quiser que olhe, quem não quiser que não olhe. Isso é diferente. Agora estar ao lado de uma pessoa ou até estar a falar com uma pessoa, e, por exemplo, chegar a [minha] namorada e [o casal gay] começar aos beijos, isso é falta de educação! [...] Se os casais heterossexuais às vezes já mantem essa descrição, os outros sabendo que ainda vão ser mais olhados de lado, ainda mais descrição deveria de ter, deveriam fazer isso em locais mais próprios, ou com menos gente, não em shoppings, no meio do corredor.

Mariana: - [agora falando com mais vigor] E porquê é que se tem que conter para agradar as outras pessoas?

Rui: - Não têm, mas se não se quiserem conter...

Mariana: - Se um casal heterossexual estiver a lambuzar-se no meio da rua porque é que não podem...?

Rui [prossegue]: - Eles não têm que se conter, mas se não se querem conter depois vão ter que se assujeitar aos que as outras pessoas vão dizer.

Mariana: - Mas isso um casal “normal”, “normal”, não é? Também se pode assujeitar...

Rui: - E sujeitam-se...

Pedro: - Sim, porque às vezes também é demais...

Rui: - Se eles não querem levar bocas de ninguém não se sujeitem.

Mariana: - Mas eles também, se se contiverem, cada vez mais vão haver mais preconceito, e eles não vão conseguir superar isso. Então eles têm que ultrapassar essa barreira.

Sérgio: - Mas eles também têm a noção de que não são propriamente as pessoas mais “normais” do planeta.

Mariana: - Sim, claro. Eles também não vão andar por aí [a fazer sexo], mas acho que tem que ter, por exemplo, poder andar de mãos dadas à vontade sem ter ninguém a apontar o dedo.

Rui: - Mas até andar de mão dada, já vi [altera o tom de voz], já vi! Toda a gente se está a cagar para isso. Se passa dois homens aos beijos, já me incomoda.” (GDF1, Escola Roxa).

Este excerto ilustra, de forma sublime, aquilo que já foi falado em relação às tensões antagónicas entre rapazes e raparigas, mas sobretudo a temática da visibilidade e a invisibilidade não-hetero assim como os preconceitos subtis manifestos a partir da expressão da MPA. O Rui começa por demonstrar-se incomodado com a visualização de beijos num casal gay (ainda que ele assuma que faz com a sua namorada). Como conselho, ele apela à *descrição* – uma descrição que não é exigida aos casais heterossexuais do mesmo modo. No interior de um discurso liberal, a Mariana assume uma posição de “confronto” (Zack *et al.* 2010) (“porque é que não podem...?”),

salientando, inclusive, as lógicas perversas entre o “esconder” e o preconceito (“se se contiverem, cada vez mais vão haver mais preconceito, e eles não vão conseguir superar isso”). O Rui é obrigado a reprimir a sua atitude homofóbica, dando o exemplo conveniente dos próprios casais heterossexuais, que é assombrado pelo comentário profundamente homofóbico do Sérgio. A Mariana refreia também a sua atitude liberal, e quando o Rui já não aguenta mais, explode assumindo como o que realmente o incomoda é o beijo entre um casal – não lésbico, mas – gay. Um estudo sobre a realidade norte-americana revela como as pessoas podem aceitar mais facilmente direitos legais para pessoas LG, mas ter maiores reticências em relação à MPA entre casais do mesmo sexo (cf. Doan, Loehr & Miller, 2014).

No estudo, mais de 1000 voluntários/as de diferentes orientações sexuais leram uma pequena história sobre casais hetero, lésbicas e gays que viviam juntos (mas não casados). Depois cada voluntário/a respondia a questões sobre o casal que iam desde de achar que aos casais deveriam ser garantidos *direitos legais* – visita no hospital, seguro de saúde, direito de herança – até a questões relacionadas com a própria dinâmica afetiva de casal – se deveriam dizer ou não que estavam num relacionamento, ou se poderia ter várias formas de MPA (dar mãos, beijar, etc.). Enquanto 95% dos/as participantes heterossexuais se sentiam confortáveis com a MPA heterossexual – como um beijo no pescoço –, a percentagem descia para 55% quando se tratava de um casal gay e 72% quando se tratava de um casal lésbico.

Alguns e algumas jovens da pesquisa faziam questão de enunciar esta discrepância entre posições que, no seu entender, não deixa de ser uma forma de preconceito e discriminação:

Micaela: - O que eu ouço muitas vezes é: “ah, eles podem gostar um do outro, mas pelo menos não se beijem à minha frente!” [um certo silêncio].

David: - Pois, mas ninguém diz a casais heteros.

Micaela [visivelmente transtornada]: - Se tiverem um rapaz e uma rapariga, literalmente, a engolirem-se, no meio da rua, ninguém critica!

Jorge: - Mas isso também não está correto.

Micaela: - Mas é perfeitamente normal, ninguém critica; mas se for dois gays ou duas lésbicas e derem, por exemplo, um beijinho, é tipo: “oh meu deus!”, “não podem!”, “o que está a acontecer?”, “há crianças a verem...”.

Fred [ironiza]: - É a aceitação da sociedade.

Jorge: - Nós estamos cada vez mais mentalizados para isto, mas pronto [desdramatiza]...” (GDF1, Escola Rosa).

É interessante que, em muitos casos, quando este tópico específico é discutido, geralmente há um rapaz (julga-se, heterossexual) a procurar colocar os heterossexuais como um

exemplo com o qual também não concorda. É questionável, porém, se a MPA heterossexual gera o mesmo tipo de indignação que a homossexual. É muito importante frisar que os casais de sexo diferente, geralmente, não são interpelados nas suas MPA – e vamos considerar que essas MPA nem têm como objetivo a reprodução – e das raras vezes que o são, as manifestações sentem-se, mas não são expressas diretamente, i.e., as pessoas até podem achar que há exageros, mas nunca abordam as pessoas. Estas denúncias de discriminação não deixam de ser refreadas por outros sujeitos e é muito importante ter dados empíricos para saber contestar a falácia da «homofobia sem homofóbicos» (Bonilla-Silva, 2014).

Este é um dos aspetos da tolerância: ela permite que a pessoa homossexual seja homossexual, i.e., possa ter uma orientação homossexual, mas não permite que ele/a exerça, em todo o seu esplendor, como a pessoa com a orientação heterossexual, os seus direitos de expressão. Considerando os direitos sexuais propostos por Richardson (2000), o direito à (auto)expressão parece o direito mais negado pelos/as jovens que se socorrem deste tipo de discurso.

Por fim, uma das instâncias do discurso tolerante é a distinção que faz entre «direitos humanos» e «outro tipo de direitos», o que se pode traduzir na frase «Adotar é que não!». São jovens para os quais o homossexual é um ser humano e merece direitos nomeadamente o direito à vida ou à integridade física e até mesmo o direito a não ser discriminado em certos contextos (e.g., trabalho). Porém, naquilo que se trata de direitos institucionais ligados às dinâmicas relacionais e/ou conjugais – como o casamento e sobretudo a adoção (porque envolve outros direitos) – já é outra história:

Hugo: - Estas a ser homofóbico?

André: - Eu não tenho nada contra, nada, mas casar [faz um ar de esquisito] acho um bocado estranho. Não sou homofóbico, atenção...

Artur: - Eu nem me oponho nem concordo [com o casamento].

Cátia: - Eu respeito, são seres humanos, como toda a gente, merecem os mesmos direitos. (GDF2, Escola Laranja).

Hugo [leio uma frase para os/as jovens se posicionarem]: - «Sou contra a adoção de crianças por casais homossexuais porque as crianças vão sofrer bullying».

Debora: - Eu concordo porque é assim: a sociedade, acho, não está preparada para a adoção de crianças, e se os pais já sofrem bullying, se estão já marcados pela sociedade, as crianças também vão ser, e a criança precisa de uma família, de um pai e de uma mãe, apesar de, no casal homossexual, puder haver um mais feminino e um mais masculino, mas acho que a adoção de crianças por casais gays, acho que não vai ser muito equilibrado, como se fosse um casal "normal".



Hugo: - Toda a gente concorda?

Inês: - Com o que ela disse? Não.

Hugo: - Porque é que não concordas?

Inês: - Porque implica que uma família que esteja numa família monoparental não tenha um bom crescimento porque também só está com uma das figuras e no caso do casal homossexual seria uma das figuras a dobrar. Eu acho que sinceramente não faz muita diferença porque a maior parte das coisas que nós aprendemos com os nossos pais, não tem a ver com o género deles. São questões éticas...

Daniel: - E morais.

Inês: - Sim, tudo.

Daniel: - Normalmente aprendidas por eles.

Inês: - E o que ela disse: a sociedade também. Isso não faz sentido. Se não, cada filho de um casal heterossexual teria que ser heterossexual isso não acontece.” (GDF1, Escola Branca).

“Ricardo: - O casamento? Não sei. Acho estranho dois homens casarem. Não é ser homofóbico, mas se calhar não estou preparado para ver algo do género. Não sei. Não tenho nada contra, não vou matar alguém só porque casa com alguém do mesmo sexo, percebe? Mas não sei...” (GDF3, Escola Azul).

O modo ambivalente de dar a sua opinião, os “não tenho nada contra”, dito de modo expressivo pelo André ou pelo Ricardo, é a tentativa de garantia de que a pessoa não é homofóbica e é uma expressão muito usada quando a pessoa incorre nos seus modos de expressar uma certa “homofobia institucional” (Borrillo, 2010)<sup>93</sup>. Ao longo da pesquisa, alguns jovens foram evidenciados esta separação entre “direitos individuais” e “direitos culturais” (Nata, 2011) assim como deixavam claro quais as noções de homofobia que contemplavam ou não. Como no tópico do bullying, os jovens reduzem a questão da homofobia a atos de insulto direto e agressão física, não considerando a oposição ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, por exemplo, como “homofobia”. Na verdade, muitos/as jovens não têm a perceção das suas posições homofóbicas, reduzindo a homofobia a noções monolíticas de insulto direto e agressão e, portanto, não considerando as suas posições como formas de homofobia institucional igualmente problemáticas (Bryant & Vidal-Ortiz, 2008).

Ainda assim, o casamento entre pessoas do mesmo sexo parece suscitar menos oposição do que a homoparentalidade – a justificativa era que se tratava de algo que só dizia respeito aos envolvidos, algo que não se passa na homoparentalidade. A tensão básica é entre o direito de o casal em adotar e o potencial bullying homofóbico que a criança vai sofrer na escola, constituindo-se um argumento muito comum em outros estudos (Clarke, Kitzinger & Potter, 2004):

---

<sup>93</sup> Também era comum os/as jovens justificarem a sua posição tolerante com recurso à ideia de «ter amigos LGBT» que, como se sabe, é bastante ambígua quanto ao nível de aceitação.

Teresa: - Eu acho que muitas pessoas são mais contra a adoção do que o casamento porque na adoção está-se a falar de crianças. As pessoas não compreendem, não aceitam isso.

Marta: - Eu, por exemplo, não tenho uma opinião formada sobre isso. Não sei. Não é preconceito contra os homossexuais, não sei, aquela criança pode vir a sofrer na escola.

Júlio: - «Quem é o teu pai? O António. E a tua mãe? O José!» [alguns risos]. É verdade.

Teresa: - As pessoas são más e expor as crianças a uma situação dessas, não sei.

Hugo: - Há crianças que já são adotadas por casais homossexuais.

Júlio: - Ya, aquele casal, os cabeleireiros...

Teresa: - E essas crianças não sofrem? Não sei, é complicado." (GDF2, Escola Branca).

Esta ideia vai ao encontro dos resultados semelhantes a que chegaram Laura Fonseca e Ana Raquel Simões na sua pesquisa envolvendo grupos de discussão focalizada com jovens na escola sobre ES. O que as autoras observam é que se em relação ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, "(...) a tolerância é relativamente generalizada. Já a discussão em torno do *direito* à parentalidade homossexual faz-se em sentido quase contraditório (...) (Fonseca & Simões, 2015: 248). Muitos/as jovens referem que a escola não está preparada para lidar com outras crianças e jovens em famílias homoparentais o que, de certo modo, se deixa a entender que esta temática tende a ser menos explorada, mesmo nas questões LGBT (Gato, 2014).

Este discurso entra em linha de conta com outros estudos nesta matéria. Como referem Gato & Fontaine (2012), a propósito sobre o seu estudo com estudantes universitários/as, "não aderindo a explicações patologizadoras da homossexualidade, mantiveram, contudo, algum cepticismo em relação à conjugalidade entre pessoas do mesmo sexo, à homoparentalidade ou à expressão pública da identidade lésbica e gay." (2012: 94). Em suma: constata-se que o sujeito homo ou bissexual pode ser aceite, mas desde que se limite aos *direitos minimalistas* que lhe são garantidos face à sua identidade humana. Não queiram exigir mais ao Estado, à Lei, à coisa pública, daquilo que merece face à sua identidade sexual. A partir do momento em que queiram exigir mais daquilo que se acha que merecem, vão ser rejeitadas nessa mesma humanidade que se diz respeitar. Como referem em relação à sua pesquisa, as frases são

"geralmente seguidas da palavra «mas», após o qual é dada uma conta das condições que os homossexuais devem se encontrar antes de um homossexual encontrar favores em seus olhos. Os homossexuais estão bem desde que não se entregam ao sexo anal, não se comportam de maneiras femininas, não mostram publicamente suas preferências e não tentam seduzir. As condições formuladas para "homossexualidade aceitável" estão fortemente relacionadas às normas tradicionais de gênero e sexualidade, provando que o discurso gay-amigável dominante na sociedade holandesa não desafia seriamente as verdadeiras causas da homonegatividade." (Buijs, Hekma & Duyvendak, 2011: 643).

A tolerância depende então da aparência. Ao regular a aparência pública, a tolerância é uma outra forma de heteronormatividade e que, por isso, refere Gabriela Moita, “é mais difícil de combater e erradicar, porquanto aí, ao poder confundir-se com tolerância – e tolerância comporta na sua génese desigualdade, já que perpetua escalas de poder –, é menos visível a localização do preconceito.” (Moita, 2006: 70). Porém, não é impossível: a tolerância desfragmenta-se no preciso momento em que se muda o *standpoints*. É aqui que a noção de «violência imaginada» é importante, i.e., pensar a partir da perspectiva do outro (Halberstam, 1993). Esta proposta de inverter os *standpoints*, dando ao opressor o saborzinho da sua opressão, pode soar perigosa – o ativismo *mainstream*, tão devoto da necessidade integracionista de respeitabilidade hetero, não pode arriscar ser subversivo a esse ponto. Mas ela é poderosa porque demonstra muito claramente que, numa perspectiva de igualdade, a tolerância é insuficiente. Como aliás já se argumentou na questão do *bullying*, muitos/as jovens acham interessante o enveredar por esta lógica de fazer ao outro a mesma coisa.

Grosso modo, o que o discurso da tolerância revela (e, em certa medida, o liberal) é que sujeitos homossexuais (enquanto seres humanos) podem ser aceites, mas desde que não incomodem muito, desde se comportem dentro das regras heteronormativas de comportamento social assentes na discrição heteronormativa. Ou como sintetiza Cristina Vieira, “o homossexual pode sê-lo desde que não se exhiba em público” (2009: 274). Se se expressarem demasiado, se exigirem mais direitos relacionados com a sua sexualidade (mais do que com a sua humanidade), correm o risco da exclusão, e essa exclusão é culpa sua, da sua falta de zelo numa autovigilância que não é exigida aos heterossexuais da mesma forma. A partir do discurso da tolerância, a única cidadania possível é a *da consolação* (Oliveira, 2013).

### **5.3. Intolerância (ou não-aceitação): «Não é normal! Não é normal! Normal é homem e mulher!»**

O discurso maioritário sobre a homossexualidade concentra-se na díade liberal-tolerante. Mas isso não significa que, ao longo dos GFD, não fosse possível perceber outros tipos de discursos que revelam uma não-aceitação expressa da homossexualidade, onde é deixado bem claro a oposição ou, pelo menos, a não-aceitação explicitada de alguns jovens, sobretudo rapazes, a partir do “não aceito”:

“Monteiro: - Eu não aceito.

Hugo: - Não aceitas?

Monteiro: - Não é não aceitar. Não acho normal, prontos...

[gera-se um grande rebuliço na turma]” (GDF1, Escola Laranja).

“Ricardo: - Não sei, eu acho que o mais normal é homem e mulher, não homem com homem ou mulher com mulher. Não acho normal.

Hugo: - Mas qual é a tua reação?

Ricardo: - A minha reação?

Hugo: - Quando estás perante alguém que saibas que é homossexual?

Ricardo: - Normal, não agrido ou isso, mas não acho normal...” (GDF3, Escola Azul).

“Pedro: - Não fico incomodado com ninguém; uma mulher ou um homem; um homem com um homem, uma mulher com uma mulher para mim incomoda-me porque não é normal.

Mariana: - Então porque é que um homem e uma mulher não te incomodam?

Pedro: - Porque é o normal da sociedade.

Hugo: - Como é que te chamas? Pedro? Oh Pedro, sentes-te incomodado porque não é normal, mas tens algum tipo de reação em relação a isso? Qual é a tua reação?

Sérgio: - A minha reação?

Mariana: - Ri-se, se calhar.

Pedro: - Não, não me rio. Tento, não ver...

Mariana: - Contem para ele as emoções.” (GDF1, Escola Roxa).

Estas formas de não-aceitação gravitam na tensão entre a tomada de comportamentos mais fisicamente agressivos e o repúdio subliminar sendo inespecífico o que significam exatamente, mas, sem dúvida, que revelam atitudes negativas face à homossexualidade. As justificações para a não-aceitação apareciam, muitas vezes, ligadas a termos como “norma” ou “não-normal” (ou “anormal”) e raramente eram muito aprofundados, residindo quase numa espécie de repulsa instintiva. Ainda que em nenhum grupo fosse evidente apologias à religião (seja ela quais forem), não se pode deixar de considerar como a defesa de uma noção social assente na injunção entre o homem, a mulher e a reprodução, i.e., o modelo heterossexual, aparece neste discurso como uma regra a ser seguida.

A tensão “normal” versus “não normal” aparecia de modo muito contundente neste tipo de discursos gerando, por vezes, alguns debates mais acesos. Quando tal acontece, geralmente ocorre a oposição dos/as colegas, mas não deixa de ser dito o que é dito, em todo o caso. Pelo contrário: em alguns casos, não sendo comum, eram discursos bastante concisos, i.e., os jovens que o referiam, pareciam estar bastante determinados na sua expressão de não aceitação, o que, muitas vezes, determinara a sua posição como “homofóbicos”, e, às vezes, parecendo que a

contraposição que recebiam por parte dos/as outros/as colegas alimentavam mais a sua o/posição.

Uma das tensões mais prementes relaciona-se com a disputa do conceito de “normal” (ou “anormal”) ou, em menor escala, “natural” (ou “não natural”), que, muitas vezes, se cruza com noções patológicas sobre homossexualidade (Neves, 2016). Outras vezes, os próprios sujeitos incorrem quase numa vitimização enquanto heterossexuais e/ou homofóbicos:

“Hugo: - Mas, por exemplo, vocês acham que os gays ou as lésbicas tem esse tipo de preconceito em relação a heterossexuais?

[algum silêncio]

Sérgio: - Alguns se calhar já metem confusão, que já não é o normal para eles.

Raquel: - Não é normalidade para eles.

Hugo: - Tu achas que os gays e as lésbicas consideram “anormais” os heterossexuais?

Raquel: - Eu acho que não. Eu acho que eles têm uma mente mais aberta. Eles conseguem ver [reflecte] conseguem ver não, conseguem pensar e ver as coisas [completa Mariana] de maneira diferente.

Sérgio: - Não nos conseguem aceitar porque aceitavam o nosso ponto de vista também. Eu não aceito a homossexualidade.

Professora: - Não aceitas?

Sérgio: - Oh professora, não é não aceito, não acho uma coisa [pensa]...

Professora: - “Natural”?

Sérgio: - “Natural”, e que deveria acontecer. Por muito que aconteça na natureza e até com os animais e tudo, a minha ideia de normalidade não é aquela. Por isso, eles, os homossexuais, também deviam aceitar o nosso ponto de vista e perceber [pensa] que não é normal, e fazer certo tipo de coisas na rua ou andarem aos berros, causa preconceito e vão ser alvo de [pensa]...

Professora [completando]: - discriminação.

Pedro: - [falando alto para se fazer perceber] Eu acho que tem a ver com os dois lados.” (GDF1, Escola Roxa).

Esta colocação mental e discursiva do sujeito homossexual como um Outro vilânico e de uma inversão do preconceito, é facilmente ridicularizável, mas uma análise aprofundada permite perceber que é exatamente a esta noção de “fobia” a que o termo “homofobia” se parece referir: o preconceito manifesta-se sob a forma de um medo paranóide, o medo que os homossexuais cresçam e façam aos heterossexuais o que eles fazem contra os homossexuais (Borrillo, 2010; Halberstam, 1993). É aqui que a noção de preconceito deve ser lida como uma fragilidade psicanalítica que justifica não só a homofobia interiorizada, mas também a própria fragilidade da heterossexualidade, que, por sua vez, aparece profundamente evidente quando, em relação à própria pergunta sobre as atitudes sobre homossexualidade, esta era incompreendida.

Na verdade, para alguns rapazes a mera pergunta sobre as opiniões sobre a homossexualidade parece ser interpretada como um convite para enveredar por tal tipo de comportamento sexual, levando os/as jovens a defender-se automaticamente de um eventual assédio:

“Hugo: - Ok. E tu, Edmilson? O que é que tu achas [sobre a homossexualidade]?”

Edmilson: - Não gosto [faz uma cara de nojo].

Hugo: - Não gostas, mas tens uma opinião sobre a “origem”, se a pessoa nasce...

Edmilson: - Não gosto disso, pronto.

Maria: - Quando uma pessoa nasce não sabe o que é que vai ser, se vai ser gay ou isso. Eu não concordo.

Hugo [ainda para o Edmilson]: - Ok, mas não concordas com a homossexualidade, ou seja, que a pessoa seja homossexual, ou...

Edmilson: - Eu não digo isso, para mim tanto faz se a pessoa é gay ou não é gay [risos].

Hugo: - Então?

Edmilson: - Faz-me impressão, só isso.” (GDF2, Escola Amarela).

Tomada neste sentido, a homossexualidade gera geralmente – recorrendo a um termo da escala de Dorothy Riddle (1994) – repulsa<sup>94</sup>. Era comum nestes discursos aparecerem termos como “estranheza”, “faz-me confusão», «não gosto» (como se se estivesse a sugerir para a pessoa experimentar relações homossexuais). A homossexualidade impersonifica na sua mente uma espécie de entidade incomodativa que custa ser olhada, que provoca suores e precisa de ser eliminada (Friend, 1993). Ainda que a homofobia tenha uma base estrutural e cultural, existem sujeitos que desenvolvem uma aversão maior à homossexualidade, quase internalizada, que muitas das vezes se pode manifestar sobre a forma de agressividade direta. Num artigo de Sofia Marques da Silva e Helena Costa Araújo (2007), um dos rapazes do seu estudo referia mesmo querer dar um tiro nos homossexuais.

Na verdade, ao longo dos GFD, a homofobia mais direta e agressiva foi-se expressando também a partir de alguns comentários chauvinistas deitados para o ar. Esses comentários, ditos essencialmente por rapazes, devem ser enquadrados dentro da construção performativa da masculinidade, do fag discourse (Pascoe, 2007) de que já se falou:

“Hugo: - Bem, vamos passar a um novo tópico: homossexualidade?”

Edmilson: - Oh, o Zé é que percebe disso [a turma ri-se]

Zé [cora]: - Oh, oh, estás maluco, oblá!” (GDF2, Escola Amarela).

---

<sup>94</sup> Deve-se interrogar o modo como os sujeitos interpretam a pergunta “o que acha sobre a homossexualidade?”

Outras vezes, alguns jovens usavam termos homofóbicos enganando-se de propósito e com isso criarem uma atmosfera de riso com o grupo de pares, como, por exemplo, o Monteiro:

“Monteiro: - Eu não tenho nada contra os pan... homossexuais! [risos]

Ruben: - Hey, olha aí, oh mano...

Tiago: - Sério?

Monteiro: - Que queres, oh pan... homossexual?”

Mariana: - Que criancinhas? Mais respeito, por favor!” (GDF1, Escola Laranja).

Nesta interação é interessante verificar como o termo pejorativo e homofóbico de “paneleiro” é utilizado de modo propositado para arrancar piadas do grupo de rapazes, sendo imediatamente censurado pela Mariana que toma este “fag discourse” (Pascoe, 2007) como uma infantilidade. É como se o uso de termos homofóbicos, expresso como não-intencional, fosse o último marcador simbólico da superioridade da heterossexualidade/masculinidade. Na Escola Vermelha (uma escola do ensino profissional), em que os grupos eram compostos maioritariamente por rapazes, este tipo de comentários mais homofóbicos tendia a ser muito mais comum. Este facto não está desligado da ideia de que em grupo os rapazes (homossociabilidade) tendem a ser mais expressivamente homofóbicos do que em grupos heterosociais ou sozinhos (Phoenix *et al.*, 2003). Usando a tipologia de “perfis homofóbicos” de Witthaus (2011), argumenta-se que este grupo de jovens tende a estar associado aos “gunas frustrados”<sup>95</sup>.

São jovens em que os homossexuais se tornam um objeto fácil e oportuno de projeção das frustrações (pessoais, de classe), integrando-se naquilo que é a categoria dos «machos lads» de Mac an Ghail (1995) e que, como já foi referido, os/as jovens tendem a identificar como exponencialmente homofóbicos. Contudo, o discurso mais homofóbico tem outras vertentes e deve ser compreendido não só como *homofobia primitiva ou visceral*, mas também como *homofobia racionalizada (ou recalcada)*. Na homofobia racionalizada, o sujeito tem discursos que são claramente de discriminação homofóbica, ainda que revestidos numa capa de respeitabilidade, sendo enunciados com recurso a argumentações relativamente moderadas. São jovens que conhecem alguma da argumentação neste tipo de debates, e procuram desconstruir discursos liberais *mainstream*. Tomemos, como exemplo, o discurso do Rui:

---

<sup>95</sup> O termo original (do inglês australiano) é “frustrated bogan”, sendo que “bogan” refere-se geralmente a rapazes menos sofisticados de origens mais pobres, fazendo-se aqui uma associação com os “gunas”, referidos por alguns jovens como aqueles que menos aceitam a homossexualidade (ver capítulo anterior).

“Rui: - Muita gente argumenta contra a homofobia porque cada um é dono de si e faz o que quiser, mas nós, por exemplo, temos regras contra o uso da droga. Se eu quiser, posso drogar-me, sou eu, não vou drogar mais ninguém; e porque é que os homofóbicos não podem fazer o que quiserem? Eu sei que é um caso, é um exemplo disparatado, mas usar o argumento de que a vida deles, eles fazem o que quiserem, nós não temos nada a ver com isso, às vezes não é usado noutras coisas que deveria de ser porque a vida é minha e eu faço o que quiser, desde que não incomode mais ninguém.” (GDF1, Escola Roxa).

Neste caso em particular, o Rui revela conhecimentos *a priori* sobre os direitos de pessoas LGBT, elabora uma comparação com o mundo da droga e desconstrói o argumento da liberdade individual e corporal que ele já sabe ser usual nestes setores. Tratam-se de jovens, também pontuais e muito específicos, que, em alguns GDF's, recorrem a um conjunto de falácias retóricas para apresentar as suas posições, com um certo grau de elaboração, sabendo dos circuitos argumentativos do outro lado – o lado que contestam. São jovens que não se limitam a incorrer em clichés primitivos antigays ou até de fag discourse, mas antes enveredam por um certo grau de persuasão na enunciação de argumentos suficientemente ambíguos para que escapem ao rótulo de retóricos<sup>96</sup>:

“Nelson: - Eu aceito, aceito como aceito uma pessoa com deficiente, por exemplo.

Mariana [visivelmente chocada]: - Quer dizer que os homossexuais são deficientes?

Nelson: - Não disse isso; o que eu disse foi que...

Mariana: - Foi o que disseste!

Tiago: - Foi o que ele disse!

Nelson: - Então, não aceitam a minha opinião? O que eu disse foi que aceito os homossexuais como aceito uma pessoa deficiente. Qual é o problema?

Mariana: - Soa a comparação, é uma comparação; gostavas que te dissessem: «Olha, eu aceito-te, como aceito um deficiente!»

Nelson: - Não percebo qual é o mal em ser deficiente...

Mariana: - Oh-Meu-Deus! Tu é que me saíste um grande deficiente! [risos].” (GDF1, Escola Laranja).

“Pedro: - Não é uma questão de aceitar ou não; é uma questão de certo ou errado.

Hugo: - Então quer dizer que, na tua opinião, a homossexualidade é errada, é isso...?

---

<sup>96</sup> Existem duas subtis razões para a homofobia racionalizada: a mera gestão da imagem ou a ideologia política. Na mera gestão da imagem, o sujeito não quer parecer um homofóbico grotesco e paleolítico que só desvirtuaria a sua cuidada argumentação. Na ideologia política, o sujeito vai defender as posições anti-igualdade do seu grupo, partido ou ideologia política mesmo que até não acredite muito naquilo que diz. Na tipologia de Witthaus (2011), estes jovens enquadram-se na retórica do “político” dada a marcação ideológica do seu discurso. Esta última dimensão não é, à partida, muito comum nestes jovens como é a primeira pelo facto de estes grupos de jovens não terem uma visão política ainda muito consolidada. Mas a homofobia racionalizada é encontrada no discurso de muitos deles: o Rui (cujos discursos já se foram ilustrando aqui) é um desses exemplos.



Pedro: - Não, não disse isso. Disse que que é uma questão de saber o que é certo ou errado. Para mim, tanto faz, mas eu sei o que é o certo. Eles [os homossexuais] também devem saber..." (GDF1, Escola Roxa).

Alguns jovens recorrem a sarcasmos e ironia para destilar alguma retórica homofóbica. Em ambos os discursos – homofobia visceral ou homofobia racionalizada –, o discurso atua como violência simbólica deixando bem claro como as pessoas LGBT e a sua sexualidade não são bem-vindas. Existe ainda, em discurso, uma posição muito redutora de «Nós» e «Eles» como se o «Eles» não estivessem já cá. Existe um "imaginário estereotípico" (Nós vs. Eles) que, ora significa falta de conhecimento, ora é conveniente a um "discurso de embirração"<sup>97</sup>. Uma diferença entre a tolerância e a intolerância é a ênfase que dá a uma das duas dimensões distinguidas da "humanidade" versus "identidade sexual". O discurso da tolerância parece não abdicar de um apelo à humanidade quando isso lhe convém. Há uma certa esperança que o discurso da tolerância possa ser questionado. O discurso da intolerância, por sua vez, deposita toda a energia na diferença e dificilmente será modificado. A homofobia adquire assim o estatuto de uma

---

<sup>97</sup> Existe um aspeto central que diz respeito à natureza inquiridora da própria pesquisa que se alicerça e reifica, direta ou indiretamente, a noção perigosa de que existe um grupo intocável (os heteros) que aceita o outro (os não-heteros), o que não deixa de assentar num certo grau de perversidade pois parece reificar, de modo implícito, à partida, a autoridade do «grupo que se dispõe a aceitar (ou não)» e, por extensão, reifica o estatuto de minorizado do grupo que se encontra na condição de «aceitabilidade». Mesmo quando «se aceita», o ato em si não deixa de poder ser entendido como um ato de misericórdia que não raras vezes parece reificar a autoridade do grupo que se dispõe a aceitar (Spivak, 1984). A própria gramática utilizada baseada na política da identidade ("Nós", o "Outro") parece inscrever-se numa lógica que reifica o essencialismo identitário num esquema de pensamento hegemónico em que aparecem já colocados nessas categorias (Stoer & Magalhães, 2005). Escrevia Skliar (2003):

"É um outro, a quem se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser tolerado (e/ou o aceite, e/ou a ser respeitado, e/ou a ser reconhecido etc.). O outro multicultural naufraga como imagem entre o ser-diverso e o ser-diferente. Mas o outro diverso e o outro diferente constituem, ao meu ver, outros dissimilares. A tendência de fazer deles o mesmo, retorna todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial, ainda que vestido com a melhor roupagem do multiculturalismo." (Skliar, 2003: 43).

Ao chamar a atenção para o essencialismo do que constitui o Outro, as perspetivas de interseccionalidade tem realçado que cada sujeito é composto por múltiplas identidades e identificações, desidentificações e devires, de privilégio e de opressão, que impossibilitam um Outro concentrado numa só identidade (Nogueira e Oliveira, 2010). Um «Outro homossexual», por exemplo, é sempre um conjunto de vários «Outros» compostos por outras identidades (Outro-pobre, Outro-estudante, Outro-ateu, etc.), em teoria, estendidas ao infinito. Um Outro nomeado como x obedece sempre a uma lógica interesseira que salienta uma identidade e esquece outra.

Também não é menos verdade que o discurso de aceitação do Outro tem sido invocado partindo-se do pressuposto que o Outro se condensa na figura levinasiana do Próximo como Outro imponderável e merecedor do nosso respeito incondicional numa relação dialética hegeliana entre um Outro hetero e um Outro homo. Mas este Outro pode ser entendido de modo inverso como um inimigo – dando até guarida à ideia de Sartre de que o Inferno são os outros. Não nos ocorre que as nossas relações são sempre tensionais. A esse propósito Žižek (2008) apresenta a controversa visão intercultural de que, às vezes, o melhor mesmo é manter distância.

Estas interpelações são importantes de serem tidas em conta. Contudo, não se pode ignorar o facto objetivo de uma maioria heterossexual ter um certo poder de regular as condições de possibilidade de uma minoria LGBT exercendo um controlo que, ainda que não total (pelo menos, já não mais como no passado), não deixa de ser significativo. Desse modo, não ignorando que os estudos sobre homofobia podem incorrer no risco de reificar inadvertidamente as noções de um Outro homossexual monolítico, simultaneamente, não deixam de ser úteis para averiguar esse controlo que uma maioria opera sobre uma minoria como seria também viável no sentido inverso se as condições materiais assim o indicassem.

«embirração» que pela sua energia passa a categorizar o sujeito de tais posições, mesmo que não o reconheça, como «homofóbico» (Borrillo, 2010).

Quando se fala em homofobia parece que ela é apenas e somente uma espécie de raiva interna e/ou comportamento de violência direta e física contra pessoas (que são) LGBT. Há que começar logo por dizer que a homofobia não pode nem se deve restringir apenas à questão do «insulto direto» e da «violência física» como ela é entendida muitas vezes pelo senso-comum (Bryant & Vidal-Ortiz, 2008). Essa é talvez a componente mais expressiva e visível, mas ela é mais do isso: pessoas (rotuláveis como) homofóbicas podem ter pensamentos profundamente agressivos e, ainda assim, conviver com pessoas que elas sabem ser homossexuais. Como qualquer preconceito, a homofobia é uma dinâmica complexa entre vários graus quanto à sua expressividade, ou até mesmo quanto ao nível do desenvolvimento, agindo nas mediações entre o universo privado (e inconsciente) dos pensamentos e a possibilidade daquilo que é executado nas ações no mundo real, ou seja, a sua expressividade (Borrillo, 2010; Rasmussen, 2013).

Para complexificar, no mundo ocidental contemporâneo, cada vez mais a homofobia, tal como o racismo, sexismo, etc., tende a ser socialmente e legalmente censurada. Quem tem opiniões homofóbicas sabe que, se o expressar, é provável que enfrente algum tipo de contraposição. Ao contrário do passado em que a homofobia era até incitada para não restarem dúvidas de que a pessoa não é homossexual, hoje – não ultrapassando a visão do passado, mas assumindo outras formas –, a homofobia é camuflada sobre uma capa de um discurso «politicamente correto» (Westgate et al. 2015), o que permite a expressão daquilo que Carneiro, Gato & Fontaine (2011) chamam de “homofobia subtil”.

Algumas pessoas já pressupõem de antemão que o seu discurso de oposição contra a homossexualidade vai ser contestado e, por isso, a pessoa enuncia o seu discurso de forma a nunca deixar de expressar a sua oposição – aliás, qualquer tentativa de a contraditar pode ter o efeito contrário –, mas com uma capa de respeitabilidade e de civilidade que não lhe permita ser rotulada como “homofóbica”, essa figura tosca e paleolítica que representa aqueles que se opõem à homossexualidade dos outros. A expressão «politicamente correto» conhece uma grande ascensão dentro do discurso conservador homofóbico procurando desvirtuar qualquer crítica a processos de preconceito, discriminação e violência contra grupos minoritários nomeadamente mulheres, negros/as e LGBT’s e, por extensão, manter ou até mesmo intensificar esses processos. No limite, contestar o extermínio de homossexuais será um «devaneio politicamente correto». Aqui usa-se a expressão com o sentido inverso: com o sentido de demonstrar como os seus efeitos impede-nos de aceder à homofobia crua, razão pela qual a tolerância representa bem esse papel.

Em alguns grupos, foi possível registar alguns jovens que eram identificados pelos colegas com o rótulo de homofóbico, em termos mais ou menos paródicos, ainda que não assumissem sê-lo. Em outros casos, quando o gravador deixa de gravar, foi possível perceber como algumas atitudes mais preconceituosas tornavam-se mais evidentes como este exemplo na Escola Rosa:

“Quando o gravador deixa de gravar, e percebo que os jovens estão a falar sobre inúmeros temas para “matar aula”, é quando também verifico que a homofobia se torna mais evidente a partir das falas do Jorge. Tendo uma postura participativa e até se mostrando compreensivo face o tópico da homossexualidade, começa a falar sobre o facto de um dos problemas de hoje em dia ser a falta de natalidade e colmata a sua preocupação com a frase: «se toda a gente fosse homossexual, o mundo acabava...». A Micaela vira-se para mim e pergunta ironicamente e um pouco exaltada: «está a ouvir isto? Não quer gravar isto?» (NT, GDF1, Escola Rosa).

Há ainda aquilo que aqui se pode chamar de “posições contraditórias” (Phoenix et al., 2003), ou seja, jovens que num dado momento do GDF dizem algo que, num outro momento posterior, acabam por contradizer como é o caso do Jorge da Escola Branca que começa o GDF mostrando-se indignado com o bullying homofóbico e, ao longo do GDF, vai lançando alguns comentários homofóbicos:

“O que achei interessante foi o facto do Jorge, um dos jovens que mais falou sobre bullying homofóbico, lançar um conjunto de comentários homofóbicos ao longo do GDF. Quando eu pedia para formarem uma fila indiana para o jogo da fila de opiniões, ao colocar-se na fila para o colega e diz: «não te preocupes; eles [os homossexuais] é que gostam por trás». Quando, a uma dada altura, alguém comenta que existem pessoas que ainda acham que a homossexualidade (masculina ou feminina) pode ser falta de equilíbrio refere que: «de equilíbrio não sei, mas talvez possa ser falta de peso». Não se mostrando particularmente homofóbico no seu sentido mais agressivo ou visceral quando fala de bullying homofóbico ou ate mesmo das suas posições sobre a homossexualidade, não deixa de pontuar a sua participação com comentários dessa índole.” (NT, GDF1, Escola Branca).

Em todo o caso, exceção a algum desses comentários que devem ser compreendidos como performances simbólicas de heterossexualidade masculina (Pascoe, 2007), os discursos radicalizados de uma homofobia mais agressiva, apesar de tudo, tendem a ser mais raros do que os liberais<sup>98</sup>. Tal raridade pode dever-se, sem dúvida, à “desejabilidade social” (Gato & Fontaine, 2012: 94) e ao facto de se viver em contextos politicamente corretos: os/as jovens já entenderam

---

<sup>98</sup> É óbvio que um estudo quantitativo seria mais indicado para demonstrar este aspeto. Para se chegar à conclusão da raridade dos discursos mais agressivos, baseia-se na análise dos materiais e na quantidade de vezes que aparecem em cada tema e subtema: os discursos de aceitação aparecem mais vezes do que os discursos de não-aceitação.

que não é socialmente nem legalmente aceite discriminar ou dizer que se discrimina outras em função da sua orientação sexual. A própria pressão com a presença do investigador pode instigar os/as jovens a respostas desejáveis. Também não era intenção assumir uma posição de procura meticulosa de uma homofobia crua e dura, o que, em última instância, pode ser verdadeiramente perverso, mas sim criar condições para que as pessoas pudessem, dentro do possível, emitir a sua opinião mais sincera, tendo em consideração que é preciso perceber o que é dito, mas também a interação complexa entre o que é dito e o que não é dito (Jorgensen & Phillips, 2002). Ainda assim, não se pode dizer que não existem discursos evidentemente homofóbicos.

#### **5.4. Discurso crítico: “E porquê é que não aceitam? Porquê? Não compreendo!...”**

Por último, existe também um discurso mais profundo e crítico do que simplesmente afirmar que é uma questão de escolha ou liberdade. As fronteiras entre o discurso crítico e o discurso liberal são muito ténues, mas talvez a maior diferença entre eles seja a questão da politização que está absolutamente ausente no discurso liberal. Num tipo de discurso liberal, não há ainda uma capacidade de ver a opressão contra as pessoas LGBT no seu sentido de injustiça histórica, como há no discurso crítico. As posições liberais circunscrevem-se à liberdade que é dada ao indivíduo, muitas vezes sendo questionável se não será uma outra versão de discurso tolerante ou intolerante (Brown, 2008; Duggan, 2004). Já no discurso crítico há uma tendência para se focar as condições históricas e políticas de opressão de sujeitos LGBT, ainda que não nesses termos. O discurso é capaz de ir mais longe, transcender os clichés liberais e, inclusive, desdobrar os seus próprios pressupostos:

“Mafalda: - Acho que é uma questão de direitos. Para mim, é uma questão de direitos. É uma questão de fazeres o que quiseses com o corpo, de seres aceite como és. Ainda hoje em muitos países, a homossexualidade é considerada um crime, uma doença! Homossexuais são assassinados simplesmente por serem homossexuais e muitas vezes as pessoas não querem saber, não querem saber dos direitos dos outros, dos direitos daqueles que poderia ser os seus vizinhos, colegas, filhos, filhos! É muito triste...”

Carina: - Mesmo na Rússia...

Mafalda: - Mesmo na Rússia, podes ser preso se fores gay!” (GDF1, Escola Verde).

Também enunciado geralmente por pessoas particulares (geralmente raparigas), o discurso crítico é um discurso em que se nota um certo conhecimento sobre a realidade social e as dimensões políticas e, simultaneamente, uma certa energia de quem o denuncia como uma “injustiça percebida” (Klandermans, 1984). Tal como no discurso homofóbico mais agressivo, o

discurso crítico é geralmente raro e é enunciado por sujeitos particulares, geralmente raparigas que, de alguma forma, tem um certo *know how* sobre temáticas LGBT e que expressam a sua opinião de forma mais vincada e até emotiva. São jovens que eventualmente já leram sobre o assunto, já pensaram sobre o assunto, e tem, por várias razões, uma posição um tanto ao quanto comprometida com o assunto. Em termos mais concretos, o discurso crítico caracteriza-se por três grandes dimensões: a) pelo vocabulário utilizado, b) pela capacidade de sensatez e desdobramento e c) pelos modos expressivos de como defendem a causa.

Um exemplo deste discurso é o da Inês. No GDF da Escola Amarela, a Inês, além de ir liderando o grupo com as suas posições, vai enunciando opiniões que revelam uma certa capacidade analítica mais profunda sobre os fenómenos. Repare-se neste excerto:

Hugo: - A sociedade pensa mal dos gays por causa das «bichas»?

Daniel: - Fulano! [dizem o nome de uma figura pública portuguesa] [risos]

Filipa: - Eu concordo porque nós muitas vezes associamos aos gays todos aqueles estereótipos, tiques, que nem sempre são realmente uma característica de uma pessoa homossexual.

Daniel: - Até porque há homossexuais que, se forem homens, agem como um “homem normal”.

Hugo: - Tu não concordas? És a única...

Inês: - Não porque neste caso parece que estamos a atribuir culpa aos gays que são mais efeminados e não é bem assim; a culpa é da sociedade que não é capaz de ver mais além, não tem nada a ver com isso.

Jorge: - Estás a falar que a sociedade lhes atribui a culpa? A pergunta não foi formulada nessa perspetiva. A sociedade é que lhes atribui a culpa.

Inês: - E não só. Pode não ser efeminado, não ter os tiques, e não sei o quê, a sociedade vai julgar na mesma. O problema é a incapacidade da sociedade de respeitar quem sai fora do padrão. E não é por causa deles. Pensam isso porque tem a mente fechada.” (GDF1, Escola Branca).

Eu procuro tentar capturar o discurso da genderofobia na homossexualidade. Alguns jovens enveredam pelo «discurso do gay, mas não bicha», apelando (e legitimamente) à lógica da desconstrução de estereótipos de género. Porém, a Inês vai mais longe porque compreende a perversidade do próprio discurso que converte a expressão não-normativa de género numa nova dimensão de opressão assim como foca a estrutura social como a motivadora do próprio preconceito (Meyer, 2008). Outras vezes, é exatamente o *know how* sobre um determinado tópico que se torna constitutivo do discurso crítico, revelando como os/as jovens estão bastante informados e por dentro dos tópicos LGBT como o caso do Raul que descreve com exatidão o que é a transexualidade com recurso a termos particulares cujo conhecimento só pode ser explicado com o acesso posterior a informações relacionadas com o tópico:

“Hugo: - E o que é que vocês acham sobre transexualidade, aliás, o que é para vocês a transexualidade? Como a definiriam? Sabem o que é?”

Sara: - Mudar de sexo?

Raul: - A transexualidade é uma condição médica em que um homem ou uma mulher, um indivíduo, não importa, não se sente do sexo biológico com o qual nasceu e quer mudar, efetuando mudanças a nível do corpo, inclusive operar o seu sexo biológico [O resto da turma elogia com “Uau’s”]. (GDF2, Escola Branca).

Muitas vezes o discurso crítico é acionado por jovens com posturas tão firmes, tão convictas, que incorrem o risco de se constituírem como problemáticos. Quando me encontrei com a Professora que me orientou na Escola Rosa, esta avisou-se sobre uma “aluna que era tão interessante, e gostava tanto de debater as causas sociais, que, por vezes, dado o seu comprometimento, matava logo o debate” (NT, 09/11/2016, Escola Rosa) – a Micaela. É por isso que este discurso crítico é muito poderoso, mas não se livra de cair nalgum exagero quando acionado ad nauseum. No limite – e porque todos os discursos mantêm ligações entre si –, pode cair no mesmo azo extremista da homofobia intolerante dando azo à velha máxima da política que *os extremos se tocam*, ou, pelo menos, pode dar aos discursos homofóbicos material para que eles próprios se possam vitimizar. Ainda assim, dado que o silenciamento heteronormativo continua a ser uma regra, este discurso crítico deve ser estimulado com a mesma veemência com a qual o tentam calar.

### **5.5. Homossexualidade(s) feminina(s): de corpos invisíveis a objetos corporais**

Escusado será dizer que, quando se pergunta as opiniões sobre “homossexualidade”, o enfiés mental recai, geralmente, sobre a “masculina” por defeito, o que é explicado pela maior visibilidade dada a uma e menos atribuída a outra (Brandão, 2010; Rodrigues *et al.*, 2015). Não existe um estudo que envolva a temática LGBT – ou, pelo menos, é cada vez mais difícil que exista – que não tenha que lidar com uma crítica à forte invisibilidade histórica a que são remetidas as raparigas e mulheres lésbicas e bissexuais (Brandão, 2010; Rich, 1970; Rodrigues *et al.* 2015). Ainda que novas formas de visibilidade LGBT sejam por demais evidentes nas nossas sociedades, o lugar atribuído às homossexualidades femininas continua a ser de uma certa marginalização.

Como refere Margareth Rogers, “[j]ovens lésbicas são sujeitas a uma tripla invisibilidade: como crianças, elas são invisíveis num mundo adulto; como mulheres, elas são invisíveis num mundo dominado por homens; e como lésbicas, elas são invisíveis num mundo gay” (Rogers, 1994: 48). Durante o rol de interpelações, teve-se o cuidado de indagar as atitudes específicas sobre a(s) homossexualidade(s) feminina(s). Ao nível das atitudes, de modo geral, os/as jovens

concordam que a homossexualidade masculina tende a sofrer expressivamente mais repúdio do que a homossexualidade feminina, atribuindo esse facto à maior inflexibilidade e valorização social sobre a masculinidade, um maior repúdio que está relacionado talvez com uma maior expressividade do preconceito. Como refere:

“Hugo: - Quem é que vocês acham que sofre mais discriminação? Os gays ou as lésbicas?

Carina: - Os gays!

Mafalda: - Os gays!

Hugo: - Alguém sabe explicar porquê?

Carina: - Porque se uma rapariga é lésbica, quem vai saber? Agora, se é gay, é mais complicado.

Mafalda: - Os homens são mais criticados ao nível da orientação sexual.” (GDF1, Escola Verde).

“Luís: - Os rapazes nem um beijo dão na cara ou isso, e são logo chamados de «gays», enquanto se as raparigas tiverem que dar na boca é na boa.

Viviana: - Nem são consideradas lésbicas.

Inês: - Não mesmo.

Luís: - Foi o que eu disse, as raparigas mesmo quando são melhores amigas, até dão beijos e pronto.” (GDF1, Escola Amarela).

O contraste na aceitação entre a homossexualidade masculina e a feminina é salientado pelos/as jovens. Uma vasta literatura sobre homofobia tem dado conta desta discrepância entre as atitudes diferenciadas por cada um dos sexos aos dois tipos diferentes de homossexualidades quanto ao género (masculina e feminina), o que aliás já se tornou um clássico nos estudos sobre homofobia (Aboim, 2010; Bryant & Vidal-Ortiz, 2008; Costa & Davies, 2012; Herek, 1984; Martins, 2017; Pais, 1998; Pais, 2012). Como referem Gato e Fontaine (2011: 158), o sexo é um dos preditores mais fiáveis do preconceito contra homossexuais. Clássica é também a explicação de que a homofobia tende a ser expressivamente mais direta e agressiva no sexo masculino e a explicação centra-se na tensão entre a heterossexualidade masculina e a homossexualidade masculina (Herek, 1988; Kimmel, 1994).

Num estudo nacional sobre sexualidade, em 1998, José Machado Pais (1998: 443) refere que 80% considera a homossexualidade inaceitável. Enquanto que para 17,4% das mulheres, a homossexualidade masculina era aceitável e para 77,3% era inaceitável, a percentagem descia com 85,5% dos homens a referir que a homossexualidade masculina era inaceitável. Já a não aceitação da homossexualidade feminina era inferior em ambos os grupos: 11.7% dos homens aceitava-a e a mesma percentagem de mulheres que aceitava a masculina também aceitava a feminina (17.2%). Num estudo de Gato & Fontaine (2012), é alertado para o facto dos/as

estudantes não terem contacto com esta temática da diversidade sexual, como evidenciador desse preconceito.

Muitos/as jovens reconhecem esta discrepância e muitos/as avançam para a explicação que está muito relacionado com o peso, ainda forte, da masculinidade hegemónica (Connell, 1995). Ainda assim, alguns e algumas jovens não deixavam de ter posições contrárias quando indagados/as sobre quais dos dois tipos de homossexualidades é mais discriminada. Uma primeira reação é, de facto, salientar a evidente discrepância entre a homossexualidade masculina e a homossexualidade feminina, sendo a primeira tida como mais discriminada do que a segunda. Contudo, alguns e algumas apresentavam a tese contrária: de que a homossexualidade feminina poderia ser mais discriminada do que a masculina, dependendo da definição da própria «discriminação»:

“Hugo: - E vocês acham que este tipo de *bullying* é mais forte para homens que são gays ou para mulheres que são lésbicas?

Maria: - Homens que são gays. É que é certinho.

Sofia: - Para ambos.

Hugo: - Como assim? Queres explicar?

Sofia: - A sociedade condena, quer os gays, quer as lésbicas, só que de modos diferentes. Os gays, claro, insultam e isso, mas as lésbicas também sofrem: invisibilidade. Por serem mulheres. Mas claro, os gays é mais forte. A reação é mais intensa.” (GDF2, Escola Amarela).

“César: - A masculina é mais reprimida; nestas idades mais jovens, mas quando as pessoas se tornam adultas, mais aceite se torna. Mas a homossexualidade feminina é rejeitada mais facilmente.

Andreia: - E é mais invisível; a homossexualidade masculina é falada, as pessoas falam, conhecem pessoas; a feminina não. Eu posso estar com uma rapariga, tipo, uma amiga, uma conhecida, o que for, e nunca me ocorre que possa ser lésbica.

Hugo: - A percepção que eu tinha é que as lésbicas eram mais aceites do que os gays.

Verónica: - Eu acho que sim também porque passam mais despercebidas.

Diogo: - Não levantam muita bandeira.”

Bárbara: - Eu já acho que não. São mais invisíveis...” (GDF1, Escola Cinzenta).

Não era incomum alguns e algumas jovens destacarem a *invisibilidade* com que a homossexualidade feminina era socialmente (e escolarmente) tratada, com impacto direto ou indireto na forma como mulheres e raparigas lésbicas e bissexuais são representadas. Outras vezes, mencionava-se as MPA:



“Ana: - Há mais discriminação para gays, mas também para lésbicas. Por exemplo, se um casal homossexual tiver aos beijos, as pessoas olham, não comentam; agora, se for um casal de lésbicas pensam logo. E há homens que dizem: «ah, o que vocês precisam é de um homem!» [risos de alguns jovens da turma]” (GDF2, Escola Laranja).

Curiosamente esta invisibilidade social apontada contrastava paradoxalmente com algumas observações sobre um certo imaginário lésbico fetichista provocado pelas homossexualidades femininas, algo que aconteceu em alguns grupos, quer reificado por comentários de outros jovens com uma certa intenção objetificadora, quer mesmo destacada assepticamente por alguns jovens que salientam este paradoxo, às vezes de modo sarcástico:

“Telma: - O tabu contra a homossexualidade feminina não é se as raparigas andam ou se tem sexo uma com outra; é quando elas se apaixonam, romanticamente vamos dizer assim: aí sim, é um tabu.

Ivo: - Até porque há muita coisa do fetiche, da fantasia de ver duas mulheres...

Viviana: - Sim. Os rapazes têm muito isso. As raparigas em relação a homens não, mas os rapazes gostam de ver duas mulheres [risos].

Telma: - É verdade. O que é uma hipocrisia, mas pronto.

Viviana: - A mim também me chamavam maria-rapaz, mas eu não podia fazer nada.” (GDF1, Escola Amarela).

Como no estudo de Neves, “os homens que mantêm relações com outros homens estão sujeitos a um maior estigma social, sendo a sua conduta mais frequentemente catalogada de promíscua e exibicionista. Pelo contrário, as relações entre mulheres podem ser representadas de forma menos depreciativa, valorizando-se os aspetos mais sensuais da interação sexual no feminino.” (Neves, 2016: 99). Ou seja: por um lado, as identidades lésbicas tendem, de facto, a serem fortemente invisibilizadas pelo discurso, pelo enviesamento de uma homossexualidade que é, por defeito, masculina. E quando elas são finalmente invocadas para o campo da discursividade na esfera pública escolar, aparecem, por vezes, como *objetos de apreciação sexual* em que “retratadas na ideia de jogo erótico voyeurista masculino” (Vieira, 2009: 256) e não como *sujeitas de palavra, assujeitadas* mais do que *sujeitas* de fala (Brandão, 2010).

Um dos momentos mais interessantes na minha pesquisa foi uma rapariga lésbica que, após a visualização do vídeo, e em jeito de uma precoce *catarse*, começa o grupo de discussão por denunciar situações de maus tratos na escola:

“Hugo: - Já assististe?

Débora: - Já. E isto mexe comigo porque eu sou homossexual e eu fui criticada no passado por gostar de uma rapariga aqui da escola e quase me batiam por causa disso. Chamaram-me “fufa”, disseram que me iam dar um “vibrador”, não sei o quê, que eu não deveria estar aqui porque era diferente dos outros, enfim, era criticada constantemente e isso magoou-me imenso, e eu sei muito bem o que é que estas pessoas [LGBT] passam. Eu não me dou bem com pessoas que sejam homofóbicas ou preconceituosas porque eu acho que a homofobia [contra os] homossexuais não faz sentido nenhum. Nós não fazemos mal a ninguém. Cada um tem a sua orientação sexual, ninguém escolhe. Isso já nasce com a pessoa, e nós não temos culpa de ter um “gostar” diferente dos outros. Porque se fossemos todos iguais então não existiria críticas. E se existe homossexualidade, e se cada vez mais há mais apoio em relação a isso, acho que também é bom cada vez mais falar. Como o Papa vêm aqui em 2017, e se ele der a sua opinião, se der os seus conselhos, pode ser que as pessoas se abram mais e não sejam tão críticas e tão homofóbicas e tão egoístas porque eu também não me importo de ver duas pessoas [heterossexuais]. Eu não me importo de ver duas pessoas heterossexuais, mas também poderia dizer que é estranho. Como eu gosto [de pessoas com] da mesma aparência que eu, não vou criticar porquê? Porque é aquilo de que eles gostam, e como não gosto que me critiquem também não gosto de criticar os outros. Não posso fazer isso aos outros. Acho que é uma falta de educação e de respeito de pessoas que não tem consciência de que no futuro poderão ter um filho ou uma filha com [hesita] com uma aptidão diferente. Acho que o mundo deve alertar mais para estes acontecimentos, principalmente porque criticam muito as raparigas por serem lésbicas, mas, do ponto de vista, criticam mais os rapazes por serem gays. Os rapazes têm as mesmas oportunidades para mostrarem àquilo que são. Na minha opinião não são “paneiros”, não são “bichas” nem nada, por assumirem àquilo que são. Muitas pessoas criticam e são. Não conseguem sair do armário pela vergonha. Foi o que aconteceu a mim. Acho que agora que já me assumi para o mundo e perante a minha família inteira sinto-me melhor na turma porque sei que a turma não me critica nesse aspeto. No início sentia-me um bocadinho “à parte”. Porque sou a única [lésbica], podem-me criticar, podem-me gozar, eu não sei como vou ficar. É aquilo de que eu gosto, eu não devo ter vergonha daquilo que sou. Aliás, tenho muito orgulho em ser homossexual. Pronto, é a minha resposta!” (GDF1, Escola Cinzenta).

Em muitos aspetos, as mulheres lésbicas e bissexuais, por não serem heterossexuais, sofrem do mesmo tipo de inquirição homofóbica que homens gays (e.g., em relação ao facto da sua sexualidade não ser normativa e/ou reprodutiva), mas existem aspetos que as afeta, de modo particular, resultantes do facto de serem mulheres. Hoje em dia, em que o assédio sexual a mulheres se torna mais visível e discutível como problemática, não se deixa de ponderar a possibilidade dos seus efeitos mais nefastos contra lésbicas precisamente pelas constantes descredibilizações sobre a certeza da sua orientação sexual, como também pelas interpelações objetificáveis contra elas, não só de outras mulheres (de diferentes orientações sexuais), mas

sobretudo de homens heterossexuais<sup>99</sup>. Esse aspeto é particularmente relevante no âmbito da ES, em que políticas sexuais específicas são importantes (Rodrigues et al., 2015).

## 5.6. Bissexualidade: de sexualidade legítima a fase de confusão

Teve-se o cuidado de focar as atitudes perante as outras identidades do espectro “LGBT” com o objetivo de lhes reconhecer alguma visibilidade. No que se refere à bissexualidade (masculina ou feminina), ao contrário do que possa parecer, um discurso dominante tendia a captar a sua legitimidade enquanto sexualidade válida por si. Ou seja: para muitos/as jovens, tal como a homo- ou a heterossexualidade – sexualidades com um objeto exclusivo de desejo –, a bissexualidade tendia a ser encarada como posição legítima de desejo tão «válida» (ou «igual») como qualquer outra, estando na mesma esfera de aceitabilidade. Em muitos casos, eram os/as jovens que até destacavam a identidade bissexual: o “gostar dos dois”.

Não deixavam de existir, contudo, algumas posições em que a bissexualidade (de ambos os sexos) causava uma certa estranheza, merecendo algum tipo de suspeição. A noção de que «não é carne nem peixe» assenta como uma luva para este tipo de interpelações (Marques, 2014):

Hugo: - E em relação à bissexualidade?

Amanda: - O que tem? É a mesma coisa [do que em relação à homossexualidade]

Hugo: - O que é que vocês acham?

Mariana: - Eu tenho uma melhor amiga que já namorou mulheres e agora vai casar com um homem.

Sandra: - Eu não tenho nada contra, mas às vezes acho que estão confusos, só isso.

Gabriel: - Não, não é isso, não é uma fase confusa, acho que muitos bissexuais são alguém que ainda não teve coragem para se assumir como homossexual.

[gera uma grande confusão]

Gabriel [para se proteger]: - Hey, muitos deles, não disse todos!

Roberto: - Pode gostar dos dois, mas estar preferencialmente com um [sexo]

Filipe [vira-se para o Gabriel baixinho]: - O Zé? O Zé come mulheres! [o Zé é um sujeito conhecido do grupo, mas não participante nos GDF's]

---

<sup>99</sup> Não posso deixar de referir que, enquanto investigador gay, devo ter cuidado em trazer para a discussão o universo das homossexualidades femininas realçando que, em certo sentido, as minhas perspetivas podem ser limitadas a dois níveis: em primeiro lugar, ao abrir um espaço nesta tese para a homossexualidade feminina pareço reescreve-la num lugar de alguma marginalização, embora a minha intenção seja visibilizar as suas problemáticas para paradoxalmente não ser acusada dessa mesma... marginalização. Em segundo lugar, não deixam de existir algumas problematizações relacionadas com o facto de ser ou não legítimo um investigador gay falar pelas «lésbicas» que não é, de todo, a minha intenção. Ainda que devemos ter presente, enquanto homens gays, do machismo e da misoginia que, por ou sem querer, cometemos contra a nossa contraparte lésbica, que devemos ter um certo sentido de união enquanto pessoas homossexuais que são discriminadas pela nossa homossexualidade, é preciso criar espaços para que elas possam falar autonomamente por elas, o que se aplica às restantes identidades do espectro.

Roberto: - Sim, mas ele tem preferência por rapazes.

Jonas: - Come mulheres? [risos pela expressão “comer”]

Amanda: - Sem querer insinuar nada, mas o Zé vai ser daquelas pessoas que daqui a uns anos vai ser daquelas pessoas que

Filipe [completa]: - Vai ser homossexual!

[gera uma grade confusão]” (Escola Rosa, GDF3).

Há, contudo, que analisar esta suspeição a três níveis mais profundos sob pena de não se perceber a densidade dos discursos. Há o discurso da desvalorização (que parece advogar uma lógica binária); o discurso da fase de confusão e a menção à estratégia de heteronormalização. A um primeiro nível, a bissexualidade é tida como uma *fase instável de confusão* em que o sujeito não sabe bem que “caminho há de seguir”. É um discurso que não merece ser repudiado na medida em que é verdade que muitos sujeitos vivem conflitos entre a descoberta de uma orientação não-heterossexual e as pressões culturais exteriores para a heterossexualidade. Esta noção de confusão não merece ainda ser tratada como uma recusa da bissexualidade como orientação sexual *per si*, mas ela abre caminho para um segundo nível: o *equivoco*. Ou seja, o jovem está num processo de descoberta em que não se decide se é homo ou hetero. Num último nível, é que se dá dois aspetos: a enunciação da bissexualidade é interpretada por muitos/as como um compasso de espera ou até mesmo uma estratégia de disfarçar uma homossexualidade exclusiva de um contexto heteronormativo, e a bissexualidade é desconsiderada como uma orientação sexual própria no pressuposto binário de que só existem, tal como os sexos, dois tipos de desejo – homo e hetero. A primeira não nega a bissexualidade em si; ela só chama a atenção para processos de fingimento que estão subjacentes às pressões culturais da heterossexualidade. A segunda sim, nega a bissexualidade como uma orientação sexual válida baseada numa lógica binária da sexualidade onde só existe heterossexuais e homossexuais.

Não se pode deixar de referir como a bissexualidade muitas vezes é invisibilizada como uma orientação sexual legítima, devido à predominância de um pensamento binário de que cada um/a, ou só pode gostar de pessoas de sexo diferente (e, por isso, nutrir atitudes de uma certa repulsa ou indiferença sexual face a pessoas do mesmo sexo), ou – quanto muito – de pessoas do mesmo sexo (e, por isso, nutrir atitudes de uma certa repulsa ou indiferença sexual face a pessoas do mesmo sexo). Ainda que não seja uma violência atroz, não deixa de exercer alguma violência simbólica que está contida na rejeição da identidade. Isabel Menezes (1990) refere que existem jovens que experienciam experiências de cariz homossexual no início da adolescência, sem que isso signifique o desenvolvimento de uma orientação não-heterossexual nesse sentido

no futuro. Savin-Williams (2001) refere que é bastante comum existir pessoas autoidentificadas como LGB em adultos/as que iniciarem a sua vida sexual com pessoas de sexo diferente, no período da adolescência, e depois assumirem uma orientação sexual contrária.

Não deixa de ser curioso como num estudo nacional de Sofia Aboim (2010), os jovens tendiam mais depressa a admitir ter desejos ou experiências com pessoas do mesmo sexo do que se identificarem como homo ou bissexuais, tendência essa que tende a marcar os estudos estatísticos sobre diversidade sexual desde de Kinsey (cf. Kinsey, Pomeroy & Martin, 1972). Parece inegável que existem milhares e milhares de pessoas bissexuais, assumindo ou não essa condição, reprimindo ou não os seus desejos. Elas próprias, dada a lógica binária da sociedade, podem viver um período de uma certa confusão que é especialmente drástico na adolescência. É importante que educadores/as e especialistas considerem a possibilidade identitária de “bissexual” como uma possibilidade real da sexualidade.

### **5.7. Transexualidade: da compreensão à intolerância transfóbica**

Ao contrário do que seria suposto (pela maior invisibilidade e tabu sobre a transexualidade), muitos/as jovens nutrem até um certo grau de aceitação da transexualidade. Tal como na homo ou bissexualidade, há uma certa noção de que é legítimo gostar de pessoas do mesmo sexo, também seria legítimo querer mudar de sexo quando não há uma correspondência entre a mente e o corpo:

“Hugo: - E a transexualidade? O que é que vocês acham sobre este tema? Concordam, não concordam, o que acham...?”

Bárbara: - Porque não? Se não se sente bem no seu corpo, porque não pode mudar? É um absurdo!

César: - Se nasce na mentalidade de uma mulher e está presa no corpo de um homem, um corpo que não lhe parece o seu, não vai viver até aos 70 assim.

Hugo: - Há pessoas que consideram uma patologia, uma doença. O que é que vocês acham?

César: - Não. Não vai viver até aos 70 nessa condição, presa num corpo que não lhe pertence! (GDF1, Cinzenta)

O princípio ético que subjaz a este pensamento é a liberdade corporal e o bem-estar da pessoa que é uma das premissas mais comuns do discurso liberal (Bartholomeus & Riggs, 2017). Muitos/as jovens até revelam estar por dentro das questões trans, nutrindo discursos que exprimem indignação pela transfobia como o discurso da Micaela:

“Micaela: - Eu acho que o *bullying* começa já na sociedade. Por exemplo, nisso nas casas de banho. Se for uma rapariga transexual e for à casa de banho das raparigas, eu acho que a maior parte da sociedade não ia aceitar. E ela tinha que ir à casa de banho dos rapazes, mesmo sentindo-se mal com isso e acho que ia começar a retrair-se a ela própria. Eu acho que começa logo na sociedade. Essa cena das casas de banho foi um tema agora há pouco tempo. E depois dizem “ah, se um homem for a uma casa de banho de uma mulher, elas vão ser violadas” [alguns comentários de contestação, sobretudo dos rapazes]. Foi uma coisa que ouvi e não tem nada a ver! Se um homem quiser entrar [sobe de tom] para violar uma mulher pode entrar na mesma! Não tem uma barreira que deixa entrar homens. Não é por uma mulher ir à casa de banho que vai acontecer a mínima coisa!

Catarina: - Sobre a transexualidade, não sei porquê, eu só percebi isso muito mais tarde! Na minha escola existiam inúmeros casos de transexuais e nunca falaram disso nas aulas, não sei porquê. E só devia ter percebido isso no [terceiro ciclo], é que comecei a perceber tendências a essas coisas. Não falavam isso nas aulas. Não nos ensinavam!” (Escola Rosa, GDF1).

Não obstante, a transexualidade ainda continua a suscitar muito desconhecimento e os/as próprios/as jovens reconhecem isso. Na verdade, para muitos/as, é comum referir-se que a transexualidade suscita uma maior incompreensão do que a homossexualidade e até uma repulsa considerável que poderá estar na base da transfobia:

“Nelson: - A homossexualidade até compreendo, mas isso de mudar de sexo [abana a cabeça]; ainda me faz confusão...

Artur: - E se for mulher, vai colocar uma pila? Pode-se escolher o tamanho? [risos]”

Hugo: - Em alguns casos, existe, de facto, essa possibilidade.

Artur [faz ar de enojado]: - Nhec!” (GDF2, Escola Verde)

Ao nível dos sentidos, a transexualidade é encarada como uma *forma mais radicalizada de homossexualidade*, aproximando-se o discurso de abjeção do discurso do «gay, mas não bicha», com tudo o que isso implica em termos de preconceitos, ridicularização e falta de conhecimento. Desse modo, a transexualidade era rejeitada, ora como um *exagero*, ora como um *subterfúgio*, por outros/as jovens. Curioso, contudo, é o facto de alguns jovens mencionarem casos de pessoas trans nas escolas – ainda que, algumas vezes, não se referiram a essa categoria identitária de “transexual” – deixam bem claro que longe de ser um artifício, é uma realidade presente na escola que, apesar de gerar desconforto – nalgumas descrições sujeitos trans aparecem como “coisas estranhas” –, está lá, convivendo com outros.

## **5.8. Os/As professores/as, escola e sociedade: perceções sobre as atitudes**

Em relação às atitudes de professores/as, o “depende” é uma expressão recorrente. Quando pergunto se os professores/as tem atitudes discriminatórias, os/as jovens oscilam entre três posições principais: ora destacam a posição obrigatoriamente *neutra* (Ellis & High, 2004) do/a professor/a, ora mencionam o apoio que outros/as professores/as possam prestar nestas situações relacionadas com a descoberta da identidade sexual ou homofobia, ora vão enunciando atitudes discriminatórias testemunhadas, sendo as principais atitudes comentários e piadas paredes-meias com tabus e silenciamentos sobre o tópico. Nesse sentido, há sempre os “mente aberta” e os “tacanhos”:

“Hugo: - A nível de discriminação dos professores, vocês acham que os professores discriminam ao nível da orientação sexual?

Pedro: - Discriminar? Não acho.

Mariana: - Depende, depende muito do professor, de quem é.

Carina: - Sim, depende. Há aqueles que são mais

Mariana: - Mente aberta!

Carina: - Mente aberta e há aqueles que são mais tacanhos, não aceitam tanto.

Pedro: - Mas mesmo aqueles que não aceitam, guardam para eles, não dizem.

Mariana: - Exato, tem que ser neutrais, faz parte do papel deles. Não podem discriminar, mas guardam para eles...” (GDF1, Escola Verde).

“Hugo: - E em relação aos professores, vocês já assistiram algum tipo de atitude discriminatória dos professores?

Débora: - Muito pelo contrário.

Hugo: - Apoiam nessa questão do bullying e discriminação?

Débora: - Sim.

Hugo: - Em que sentido?

Débora: - Apoiam, dão conselhos, querem saber basicamente. Não são contra, propriamente. Acham que isso [hesita] é normal, e tratam-nos de forma igual aos outros. Está aqui a professora Gabriela, nunca me discriminam, sempre me apoiou. Sempre me mostrou que poderia estar à vontade com os meus colegas da turma. São diferentes de mim, pronto. E eu reparei também que na turma posso ter o apoio deles porque sei se, eles puderem, dão-me conselhos. Isso faz-nos sentir mais fortes. Levar a vida mais facilmente.

Ana: - Eu não concordo. Eu já vi um professor a gozar com um aluno por ele ser gay. Ele gostava de dançar na aula e ele chamava-o de maricas e assim.

Hugo: - Na frente do aluno?

Ana: - Sim. Ele não gostava, mas não adiantava fazer nada. Era professor.

Professora: - Nesta escola?

Débora: - Não, noutra escola que a gente andou [olhando de soslaio para a Professora].” (GDF2, Escola Cinzenta).

Existem alguns e algumas jovens que destacam a natureza intolerante dos/as professores/as, havendo a menção a professores/as que ainda fazem piadas ou contam anedotas sobre homossexuais nas aulas como se jovens LGBT não estivessem nas aulas. Outras vezes é mesmo o repúdio como tratam ou não tratam este tema:

“Micaela: - A escola não quer saber. Há tantas pessoas confusas no Básico, do género, e não sabem. Começam a sentir sentimentos por uma rapariga ou por um rapaz e ficam extremamente confusos e começam a retrair-se a eles próprios porque não sabem o que sentem. Na escola não nos explicam: “olha, há esta sexualidade”, “acontece isto, acontece aquilo”, “é perfeitamente normal”. Mesmo os professores tratam disso como se fosse uma coisa perfeitamente “anormal”, uma aberração.” (GDF3, Escola Rosa).

Em alguns grupos, esses comentários tendem a ser atribuídos a professores/as específicos, mais facilmente catalogáveis como homofóbicos. Quanto à escola de modo genérico, para muitos/as, ainda continua a ser um espaço preconceituoso, discriminatório e violento onde é difícil ser-se, e sobretudo, assumir-se homo ou bissexual (Fonseca & Simões, 2015). Esta perigosidade é drástica sobretudo para alguém que assuma a sua homossexualidade. Essa é uma das ideias-forte quando interrogo os/as jovens se seria seguro alguém assumir a sua homossexualidade na escola. Segundo eles/as, ser amplamente assumido/a – como ser um heterossexual assumido – é algo que ainda não cai muito bem:

“Hugo: - Um rapaz ou uma rapariga que fossem homossexuais, ou bissexuais, poderiam assumir a sua sexualidade na escola?

Isa: - Poder, podiam; não sei se seriam tão aceites...

Vera: - Depende muito de como se assume e para quem se assume. Há sempre pessoas que vão aceitar, nem vão ligar a isso; mas há outras que podem implicar [pensa] implicar não diria, mas fazer juízos de valor sobre os outros, isso sim.

Diogo: - Há sempre pessoas que não compreendem, não compreendem nem nunca vão aceitar.” (GDF2, Escola Azul).

A lógica do “depende” também tende a marcar posição, o que não deixa de revelar a ideia de que existem na escola, tal como na sociedade, grupos contra e grupos a favor. Ser assumido/a é ainda ficar exposto/a a categorizações e estereótipos. Neste sentido, assumir a homossexualidade na escola – em plena igualdade com alguém que expressa a sua heterossexualidade – ainda continua a ser um processo manhoso alertando os/as jovens para dois



aspectos: *o para quem se assume e como se assume*<sup>100</sup>. É, por isso, que os atos de assumpção continuam a inscrever-se nos segmentos ritualizados do “tenho uma coisa para vos dizer”, expressos numa aura de respeitabilidade ou gravidade, e não como formas de expressão espontâneas que podem ser mal interpretados, e alerta-se para a necessidade de uma escolha seletiva das pessoas.

Por causa da regulação heteronormativa, a homossexualidade nunca sai da esfera do regulável. Esta noção do «depende» deixa ainda bem claro como a escola é um lugar ambíguo onde tanto pode ser seguro assumir a sua homossexualidade para certos grupos, mas não será tanto seguro para outros, uma noção que parece ser a imagem da escola patente nesta tese (Gordon, Holland & Lahelma, 2000). Do um ponto de vista social mais amplo, muitos/as jovens reconhecem as grandes mudanças que aconteceram hoje em dia, muitas vezes referindo-se ao casamento civil entre pessoas do mesmo (“casamento gay”) como o *ex-libris* dessas mudanças (Rodrigues *et al.*, 2015). Ainda assim, não deixa de ser curioso como mencionam também a grande perversidade que coabita o hiato entre essas mudanças legais e a realidade, com o enunciar de uma maior liberdade que corresponde mais à aparência dos discursos oficiais e menos à mentalidade concreta das pessoas:

Hugo: - E agora em relação à sociedade: vocês acham que a sociedade está mais aberta em relação a essa questão?

Rodolfo: - Sim, está mais aberta em relação há dez anos, ou vinte anos, mas não está tão aberta quanto deveria estar...

Andreia: - Acho que as pessoas hoje em dia têm mais coragem para assumir publicamente do que antes. Mas sempre houve gays e sempre houve lésbicas, não é? Só que agora vê-se mais na rua, casais e assim...

Hugo: - E vocês acham que a sociedade continua homofóbica em que sentido?

Andreia: - No sentido de não aceitar.

Hugo: - Como? Numa situação concreta?

Rodolfo: - Olhe, por exemplo, ser negado um serviço num estabelecimento qualquer, como acontece em outros países. Se eu fosse gay, não é? Há restaurantes nos Estados Unidos que estão autorizados a negar-me o serviço por causa daquilo que somos ou deixo de ser<sup>101</sup>.

Andreia [intervindo]: - E há patrões que são homofóbicos e podem despedir...

Rodolfo: - Ya, e ainda há isso. Há sítios onde é legal fazer isso. Mas quando se inventou o carro, em mil e oitocentos e qualquer coisa [risos], espera aí! Também se dizia que o carro era o anticristo – que era contra

---

<sup>100</sup> O termo “assumir” é sempre perverso a começar pelas ilações com o universo da criminalidade (“assumir um crime”) até às pressuposições do que ele implica. Pode-se pensar no assumir como um ato ritualístico (“pessoal, tenho uma coisa para vos dizer: sou gay”), mas também como uma “expressão”. As dificuldades potencialidades pela heteronormatividade muitas vezes exigem o ato ritualístico, mas a expressão talvez seja o mais desejável.

<sup>101</sup> O Rodolfo certamente se refere ao caso do casal gay que viu rejeitado a compra do seu bolo de aniversário: <http://edition.cnn.com/2017/12/05/politics/supreme-court-masterpiece-cakeshop/index.html>

todos os valores que existiam na altura – e hoje em dia o que mais há deve ser carros no mundo! Não é?! Por isso acho que é uma questão de se adaptar. Olhe o Papa não tem problema! Por isso, porque é que eu hei-de ter?” (GDF2, Escola Roxa).

“Hugo: - Se tivessem que resumir a posição da sociedade hoje em dia que palavra escolheriam? Aceitação ou tolerância? Tu, por exemplo?

Tatiana: - Eu acho que é tolerância: algumas pessoas toleram e outras não.

Hugo: - Na tua perspectiva, o que é tolerar?

Tatiana: - Tolerar é tipo ver um casal homossexual e por muito que não goste, não mexer com eles. Deixa-los estar, viver a vida deles, mas...

André: - Guardar para ti.

Tatiana: - Sim. Guardar para mim. A sociedade tolera, guarda para si, mas não aceita, isso não, não acho que aceite, ainda...” (GDF3, Escola Cinzenta).

Muitas vezes são invocadas situações concretas ou saliente o desfasamento entre o contexto nacional e outros contextos internacionais, o que já foi observado em outras pesquisas (Pais, 2012). Nesse sentido, “mudou, mas não mudou muito”. Este discurso de ambiguidade atribuído à sociedade é amplamente expresso em muitos GDF’s com os/as jovens a destacarem, por um lado, mudanças incontornáveis em matéria de direitos LGBT por em relação a um passado de opressão, e, simultaneamente, salientando como essas mudanças são ainda bastante pueris continuando a sociedade a ser discriminatória. Regressa-se à velha questão, colocada por Westgate *et al.* (2015), se as atitudes reportadas podem mudar porque as pessoas mudam de opinião ou porque expressar as suas ideias pode ter consequências sociais.

É possível que a mudança de atitudes em relação a pessoas LGBT sejam meros indicadores da maior consciência para não se expressar atitudes negativas. A mudança não está nas representações mentais, mas sim no facto das pessoas ficarem mais relutantes para admitir o preconceito (Gato & Fontaine, 2012). Um aspeto muito interessante, contudo, foi o enfoque no desfasamento intergeracional entre as novas gerações e as gerações anteriores também mencionado em outros estudos (Pais, 2012). Não raras vezes, os/as jovens, enquanto grupo social, colocavam-se numa posição de maior aceitação face aos adultos, e sobretudo aos idosos, utilizando, inclusive, como exemplo desse *excepcionalismo juvenil*, elementos da sua própria família para ilustrarem essas mudanças sociais (ou falta delas):

“Ana: - Depende. Pelos mais novos é aceite, agora, para quem tem mais idade acho que é um assunto tabu. É muito complicado!

Beatriz: - Tem uma mente muito retrógrada. Eu vejo pelos meus pais.

Daniela: - Sim, não aceitam tão facilmente. Para nós é mais [pensa]

André [completando]: - “na boa”!

Débora [estudante autoidentificada como lésbica]: - A minha avó chegou a dizer que tinha desgosto em mim porque não aceitava que a neta fosse o que é, então insiste que eu arranje um rapaz, mas eu não toco nesse assunto que é para não me chatear.

André: - Arranjas um rapaz que é gay e disfarçam os dois, só se for [risos].” (GDF2, Escola Cinzenta).

“Catarina: - Conheço um caso de uma criança de 11 anos que se virou para os pais e disse que era homossexual aos pais e os pais: “oh, não és nada, tu andas a ver muitas séries de televisão!”, e nós não vamos dar uma “educação homossexual” desde do início. Vocês dão-me uma “educação heterossexual”, mas ninguém me perguntou nada. Isso é uma coisa logo estipulada nos pais. A criança vai gostar do sexo oposto, mas pode não acontecer. Os nossos pais ainda são de gerações antigas. Ainda não aceitaram isso direito. Não digo todos, obviamente. E pessoas religiosas. Não aceitam por causa da religião, mas tem que respeitar, o que muitas vezes não acontece.

Fred: - São pessoas mais velhas que foram ensinadas desde pequenas daquela maneira. São muito religiosas. Foram ensinadas que é assim e acabou.

David: - Isso é o estereótipo deles: o homem tem que casar com uma mulher e ter filhos. Não pode ser um homem e um homem e uma mulher e uma mulher.

Jorge [ironiza]: - Senão não há reprodução.” (GD1, Escola Rosa)

Este aspeto em particular é mencionado no estudo de Machado Pais (2012) em que se refere que são muitas vezes os adultos, e sobretudo os mais velhos (idosos) a ter discursos, atitudes e comportamentos preconceituosos contra pessoas LGBT, mais do que os/as jovens. A idade tende a ser um factor associado ao preconceito homofóbico sendo que geralmente as gerações mais novas são menos preconceituosas que as gerações mais velhas (Gato & Fontaine, 2011). Além da idade, aspetos geográficos são também enunciados, invocando os/as jovens a dualidade “urbano/rural” (Silva, 2011). Eventualmente há que considerar a possibilidade de como estes discursos sejam meros discursos replicadores e geradores de novos estereótipos e desigualdades. Contudo, eles são reveladores de alguns aspetos ligados à mudança de atitudes às quais não se pode ser indiferente como explicativos de uma realidade social mais vasta.

Em suma, o que se revela aqui é que os discursos sobre diversidade sexual são muito mais plurais e complexos do que seria suposto, assumindo uma “racionalidade complexa” (Amado, 2014). Verifica-se que discursos de aceitação coexistem com discursos mais preconceituosos. Os discursos dominantes gravitam entre posições mais liberais e posições mais tolerantes sendo ainda possível verificar discursos mais críticos e discursos mais agressivos, porém, mais raros. Na verdade, em muitos casos, são discursos marcados por alguma contradição, caraterizadora das sexualidades contemporâneas (Atkinson, 2002).

Esta noção límbica de “contradição” ou “paradoxo” vai ao encontro de outros estudos. Num estudo nacional relativamente recente, ao analisar as atitudes dos/as jovens perante a homossexualidade, Machado Pais (2012) verifica o destacamento de duas posições principais: “[p]or um lado, o reconhecimento de que, em Portugal, o tema ainda constitui tabu. Por outro lado, emerge uma atitude de tolerância – mais vincada entre as raparigas – que, todavia, não se confunde com uma aceitação liberta de preconceitos.” (Pais, 2012: 58). No seu estudo sobre ES e diversidade sexual, Laura Fonseca e Ana Raquel Simões (2015) constataam que

(...) muitos/as jovens estão a pensar e vivenciar as suas sexualidades de forma contraditória e *dual*, no sentido em que, de um lado discutem direitos e liberdades sexuais e de outro reproduzem costumes familiares, conservadores e moralistas, que confundem e destabilizam o *mosaico* das sexualidades juvenis conhecidas e dominantes.” (2015: 249).

Existem aqui vários aspetos a destacar: um principal é que a juventude (maioritariamente heterossexual) que aparece nesta pesquisa tem um vasto contacto – indireto (e.g., dos *media*, internet, redes sociais, etc.) ou direto (e.g., relações pessoais) – com identidades ou, pelo menos, realidades e tópicos LGBT. Não se tratam aqui de jovens propriamente néscios/as em relação à diversidade sexual, apresentando-se esta como um assunto completamente fora do seu conhecimento, pelo contrário: são jovens que revelam ter já experiências de contacto com outros/as jovens LGBT, inclusive nas suas próprias escolas, e para os/as quais, para muitos/as deles/as, as questões da(s) homossexualidade(s) são um tema comum de conversação (Bragg et al. 2018).

Em alguns grupos, alguns jovens identificavam-se mesmo como «L/G/B/T/I», falando abertamente sobre a sua experiência escolar, algo que seria impensável, ou pelo menos mais difícil, há uns anos atrás. Longe desses contactos parecerem dissimulados – ou estrategicamente invocados para “darem um ar” de excecionalismo *gay friendly* (Puar, 2007) –, a verdade é que não se pode assumir que estes/as jovens estão necessariamente a mentir: são contadas coletivamente experiências de contacto com jovens gays, jovens lésbicas, jovens bissexuais e, inclusive, até jovens transexuais que, muitas vezes, são mais socialmente estigmatizados/as e esquecidos/as, quer nos estudos LGBT, quer na e pela própria sociedade.

É óbvio que se tratam de jovens de escolas urbanas e de um ciclo escolar – o ensino secundário – suficientemente seletivo dos seus públicos, o que já espartilha a população participante em termos geográficos e de classe social. Mas também é preciso reconhecer as mudanças (políticas, sociais) que foram ocorrendo nos últimos anos em Portugal (e no resto da parte norte ocidental do mundo) em relação às atitudes sociais perante a(s) homossexualidade(s),

paredes-meias com as novas formas de visibilidade (e.g., *media*, internet, etc.), o que impossibilita, entre muitas outras coisas, falar-se deste tema como se fosse necessariamente um tabu. Como refere Ken Plummer (1992: 03), a homossexualidade deixou de ser um «amor que não se ousa dizer o nome», para se converter numa imensa «Torre de Babel» onde cada um/a tem uma palavra a dizer.

Falar de “homossexualidade” não é, por si só, positivo – depende sempre das formas como se fala –, mas, pelo menos, há que realçar que o facto de já se ter tornado um “tema” é interessante porque já permite contestar a ideia de uma certa «inocência» juvenil sobre o tópico que, no campo da educação escolar, por vezes se tem (Renold, 2005). É importante relembrar o próprio fascínio de Mark McCormack (2012) a propósito da sua etnografia sobre homofobia ao deparar-se com novas formas de entender género e sexualidade. De igual modo, enquanto estudante homossexual, que passei pela escola secundária entre o período de 2002 a 2005, muita dessa experiência marcada, quer por processos de discriminação e violência – explícita ou insidiosa –, quer também por experiências positivas de aceitação, não deixo de me surpreender com muitos dos discursos juvenis de aceitação que também provocam em mim a necessidade de olhar de outro modo para a realidade. Tal como relembra Rooke (2009), esta é a parte em que o investigador toma consciência que a (sua) identidade sexual, ou experiência relativa a ela, não é (nem pode ser) universal.

Explicitar este esclarecimento é importante para desconstruir uma ideia monolítica sobre a violência homofóbica e heteronormativa da escola e da sua evolução:

Hugo: - O facto de haver mais informação sobre homossexualidade vai fazer com que mais pessoas se tornem homossexuais?

Jorge: - Mais homossexuais? Nada disso [risos]!

Cátia: - Hum, não tem nada a ver. Não é uma “moda”!

Jorge: - Alguém vai pesquisar sobre homossexualidade e “olha que fixe!” [risos].

Debora: - Não, como dissemos, isso descobre-se na adolescência. A pessoa começa a ver para que lado vai “virar”.

Sara: - Não vai “virar gay” só porque decidiu pesquisar sobre [homossexualidade].

Debora: - Sim, é estúpido!

Jorge: - Para que “lado vai virar [criticando o uso da expressão].

Sara: - Então quer dizer que se vai pesquisar sobre heterossexualidade, vai tornar-se heterossexual? Pesquisamos sobre muita coisa!

Daniel: - Mas pode não saber o que é [a palavra] “homossexual” e ao pesquisar [passar a saber].

Inês: - Sim. Pode fazer com que mais pessoas façam o tão chamado “*come out*”, o “*coming out*”; agora que se tornem...? [dá uma gargalhada].

Jorge: - Até não chegam a pesquisar [para descobrir]. (GDF1, Escola Branca)

“Hugo: - Existem pessoas que acham que essas temáticas não podem ser abordadas na escola porque isso vai influenciar os jovens estudantes a serem gays e lésbicas. Vocês concordam com isso?

Vários/as jovens: - Não! Claro que não [sorrisos].

Luís: - Porque não é por alguém me dizia para ser gay que eu vou ser gay. Isso é tão estúpido!

Rodolfo: - Porque não é uma coisa de modas!

Paulo: - Porque não é que alguém me dizia o que quisesse que eu ia mudar a minha orientação sexual.”  
(GDF2, Escola Roxa).

Em certos discursos políticos e sociais, dá-se a sensação que estes/as jovens precisam de ser “protegidos/as” de uma “ameaça LGBT exterior”, um “poderosíssimo *lobby gay*” cujo único objetivo é “abusar dos/as jovens” (em particular, os rapazes), “desvia-los” para a homossexualidade, impô-la como um princípio universal e conduzir a Humanidade à extinção (!) (Friend, 1993; Pinar, 1996). Ora, acontece que estes/as jovens já estão expostos/as a realidades LGBT e convivem, direta ou indiretamente, com pessoas LGBT. Não se trata de impor o que, desde sempre, existiu na escola, essa evidência de que milhares de pessoas LGBT à volta do mundo estão, passaram e passarão pela escola. Quando confrontados com estas perspetivas conservadoras de “pânico moral” (Cohen, 1972), os jovens riem-se.

Também no discurso do ativismo LGBT *mainstream*, parte-se de um certo pressuposto que a juventude heterossexual é potencialmente homofóbica e precisa de ser esclarecida sobre a realidade LGBT – há que recordar que uma boa parte da política educacional de desconstrução dos estereótipos sobre pessoas LGBT se alicerça na “hipótese de contacto” de Allport (1997 [1954]) que vaticina de que o contacto com “grupos minoritários” reduz o preconceito contra os mesmos. É verdade em parte, mas acaba-se por ignorar o facto de muitos/as eles/as já convivem com outros/as jovens e outras pessoas LGBT em vários contextos (escolares, familiares, etc.), produzindo as suas próprias representações assim como o facto dos próprios jovens deterem sobre esta matéria discursos que integram essas diversidades:

“Catarina: - Além disso não é só uma questão de haver homossexualidade, transexualidade, e bissexualidade...

Micaela: - Isso. Tudo o que não seja esses três [ninguém aborda]. Há mais orientações sexuais que essas três: hetero, homo e bi. Mas que são tabus na nossa sociedade.

Hugo: - Como, por exemplo?

Micaela: - Pansexual.

Hugo [finjo não saber]: - O que é isso?

Jorge [ironiza]: - Com objetos [risos]...

Micaela: – É assim: não existe só o gênero masculino e feminino. Uma coisa que as pessoas assumem: só há mulheres e homens. Mentira! Há transexuais, intergêneros. Há muitas coisas. Há pessoas a saltar [entre essas categorias]. Há pessoas que nem se sentem como homens ou como mulheres. Por isso, há mais gêneros do que homem e mulher. E os transexuais gostam de todos os gêneros; eles não gostam de gêneros, gostam de pessoas. Eles não pensam: “olha, aquele é mulher, não posso gostar dela por ser mulher!”, não. Eles gostam simplesmente de quem gostarem.” (GDF1, Escola Rosa).

Bragg et al (2018) constataam que os discursos de jovens – LGBT ou não – são muito mais fluidos do ponto de vista da identidade sexual. Em “The New Gay Teenager”, Savin-Williams (2005) reconhece que mesmos os discursos de jovens LGBT tendem a ser mais fluidos do ponto de vista da identidade sexual. Dito isto, não significa que a homofobia acabou. Com algumas mudanças legais no norte ocidental, produziu-se a sensação psicológica que a violência contra pessoas LGBT acabou (Westgate *et al.*, 2015). Com igualdade formal perante a lei, é como se de repente a homossexualidade se tornasse uma «não-questão». Como se viu, discursos bastante preconceituosos, discriminatórios e violentos tendem ainda a existir na escola e os/as próprios/as jovens referem como a escola ainda é um meio muito homofóbico e heteronormativo. Ora, é neste limbo entre a constatação paradoxal de que, por um lado, a realidade não é tão homofóbica assim e de, por outro, a homofobia é mais comum do que se pensa, que a homofobia deve ser lida. Posto isto, passaremos agora a auscultar o que os/as professores/as têm a dizer.





## Capítulo 6. As perspectivas de professores/as sobre bullying e diversidade sexual

Até agora foi-se apresentando os discursos de jovens sobre *bullying* – genérico e homofóbico –, diversidade sexual e Educação Sexual. De seguida, vão-se apresentar e analisar os discursos de professores/as sobre os mesmos tópicos. A razão pela qual se quis indagar também os/as professores/as não é aleatória: é porque sendo uma das figuras mais importantes do processo de aprendizagem escolar, os/as professores/as tem um papel primordial ao nível da prevenção e/ou eliminação do *bullying* e/ou da homofobia e da heteronormatividade. Apesar da figura do/a «professor/a», assim como o valor social a ele atribuído, ter-se alterando significativamente ao longo da história segundo um determinado conjunto de condições materiais, ser professor/a é e continua a ser muitas vezes considerada uma das profissões mais importantes do mundo, na medida em que muitas das outras profissões parecem depender dela (Francis, 2017).

É muito importante lembrar que os/as professores não são (nem devem ser) os/as únicos/as (adultos/as) que fazem parte da cultura institucional da “escola oficial” (Gordon, Holland e Lahelma, 2000) – existem também assistentes operacionais (ou “contínuos/as”), *staff* administrativo (e. g., secretários/as), entre outros funcionários/as (psicólogos/as, mediadores/as, etc.) –, nem devem ser os únicos responsáveis neste processo – defende-se aqui uma *abordagem ecológica* (Bronfenbrenner, 1979) – mas são seguramente aqueles/as que estão em contacto mais direto e contínuo (i. e., quotidiano) com os/as jovens estudantes e que, por isso, acabam por poder exercer alguma influência na vida destes/as.

São também aqueles/as que a própria lei da ES interpela no sentido mais direto do termo, e é por isso que, quer ao nível da prevenção e/ou eliminação do *bullying* e da violência, quer ao nível da contestação da homofobia ou da heteronormatividade, espera-se que não só estejam preparados/as para lidar com essas realidades, como também respondam assertivamente a elas, o que nem sempre acontece (Connell, 2014; Francis, 2017). Em relação a muitos/as jovens, sobretudo LGBT, espera-se que estes/as profissionais possam ajudá-los/as no enfrentamento da violência, proporcionando assim as condições de aprendizagem básicas e cívicas para o pleno desenvolvimento das suas diversas competências.

Alertar para estas faltas não significa desvalorizar a carreira ou o estatuto docente como aliás tem acontecido infelizmente nas últimas décadas por um conjunto alargado de vários motivos. Pretende-se sobretudo ilustrar esta problematizações com o objetivo de, ao tomar consciência delas, transformar certos comportamentos tendo em conta que esta é uma tese em Ciências da

Educação e como tal existe sempre o desejo de construir mais e melhor educação (Amado, 2014; Boavida e Amado, 2006).

Tal como os discursos de jovens, os discursos de professores/as são diversos e plurais. Geralmente, eles gravitam entre um reconhecimento da importância de combater o *bullying* ou endereçar questões da diversidade sexual às turmas no sentido de um maior esclarecimento, envolvendo, inclusive, *catarses*, até a discursos mais comedidos ou até mesmo com algum toque de preconceito. Existem professores/as com posturas ou atitudes que muita gente rotularia como “*gay friendly*” até professores/as que outros/as não hesitariam em rotular como “homofóbicos/as” (ainda que em menor grau). Começa-se esta parte por explorar os discursos respeitantes às questões do *bullying* – genérico e homofóbico – e da violência.

#### **6.1.1. Discursos e concepções sobre *bullying* genérico: um problema de relativização e naturalização da violência?**

Tal como os/as jovens, os/as professores tendem a referir que o *bullying* (ou a violência) é um fenómeno muito frequente na escola e ainda que também não ofereçam definições concretas sobre o conceito de *bullying* (sendo verdade que, com os/as professores/as, não se discutiu muito a definição como com os/as jovens) vão sinalizando experiências concretas com sujeitos particulares, que envolveram episódios de violência:

“Hugo: - E já viram situações de bullying a ocorrerem na escola?

Prof. Xavier: - Eu não diria que é *bullying*, mas quer dizer conflitos entre os alunos isso é sempre, é o pão nosso de cada dia [esboça um sorriso]. Quer dizer [pensa], é muito comum, é muito comum...

Prof. Antonieta: - Existem casos e casos. Existem aqueles casos mais graves que enfim, às vezes nos chegam às mãos e depois existem aqueles casos menos graves, mais [faz gesto com a mão a desvalorizar o discurso], coisinhas entre alunos, questiúnculas, que nem é preciso grande alarido, o que eu até acho mais frequente, não é? Agora, *bullying*, *bullying* [exagera na entoação], não, dessa forma...” (GDF1, Escola Azul)

Não era incomum, por exemplo, professores/as, ora fazerem uma ponte entre as questões do *bullying* e outras realidades que direta ou indiretamente teriam que ver com a dimensão mais lata do conflito (e que não mereciam o rótulo de *bullying*), ora distinguindo “casos supérfluos” de “casos mais sérios” geralmente hierarquizando os dois, segundo a gravidade de cada um, o que revela, desde logo, o grau de prioridade conferido dos/as professores/as a episódios de violência. Os casos *mais graves* são casos onde a violência tende a gerar tentativas de agressão física (e,

portanto, colidirem com a integridade física dos sujeitos) e os casos *mais ligeiros* são casos que se circunscrevem a episódios de conflito alegadamente pontuais.

Em ambos os casos, muitos/as professores/as fazem questão de frisar como a violência na escola tende a ser bastante comum, envolvendo um conjunto de vários protagonistas e manifestando-se a partir de múltiplas relações que vão desde de violência entre estudantes, mas também violência entre estudantes e professores/as. Nota-se no discurso, por vezes, uma mistura difusa entre o *bullying* e outras situações de violência, como indisciplina, conflitos interpessoais ou até mesmo diferenças de conceber os modos éticos de estar na vida como no exemplo em baixo:

“Hugo: - Com que outro tipo de situações de *bullying* ou violência tiveram que lidar?

Prof. Alexandra: - Uma vez tive um conflito com um aluno em que tivemos uma discussão. Ele entrou dentro da sala...

Prof. Margarida: - Quem, quem?

Prof. Alexandra: - O Jorge! Do 10º C! Entrou dentro da sala e tudo isto começou por causa de um boné, de um boné! Pedi-lhe para tirar o boné! Pelos vistos, o rapaz ficou indignado; começou, esse tal aluno começou a mandar vir, não sei o quê, chamou-me nomes. Pedi-lhe para sair, teve que sair, quer dizer, faltas de educação, não tolero... E é isto! É assim que estamos: só por lhe pedir para tirar o boné porque acho falta de educação entrar com o boné, é preciso chamar nomes...!” (GDF2, Escola Laranja)

Por vezes é perceptível o perigo de alguma confusão concetual entre as definições de *bullying* com outro tipo de situações. Este tipo de confusão é capaz de gerar um conjunto de “mal-entendidos” (Rochex, 2003: 17) resultantes da inclusão de comportamentos diferentes numa mesma categoria homogénea, o que, por vezes, produz, no dizer de Rochex, alguma *dramatização* (: 14). Ainda assim, apesar de tudo, um dos aspetos que se achou mais relevante discutir aqui foi precisamente os discursos de professores/as que, de algum modo, acabavam por *relativizar* (e, desse modo, *naturalizar*) a violência a partir de algumas formas de conceber o próprio *bullying*. Estes discursos, enunciados de modo direto ou indireto, consciente ou inconscientemente, acabam de algum modo por debilitar a constituição do *bullying* (ou da violência) como um fenómeno a ser combatido. Não significa isto que os/as professores negligenciem propositadamente intervenções em episódios de *bullying* ou violência, mas a forma como tendem a encarar o fenómeno acaba, em certa medida, por o *desvalorizar enquanto realidade que aflige os/as jovens*, acabando o discurso por desvalorizar qualquer problematização ou intervenção sobre ele como, aliás, tem demonstrado alguma literatura (Francis, 2017; Ghiso e Otavo 2010; Meyer, 2008; Preston, 2016). Que tipos de discursos são esses?

1. *O discurso do bullying como um fenómeno da moda*: trata-se de um discurso onde o *bullying* como problemática, assim nomeado, tende a ser desvalorizado, sendo as preocupações sociais e pedagógicas sobre ele muitas vezes sendo tomadas como uma “moda”. Em vez de se demonstrar preocupação na sua prevenção ou eliminação, evidencia-se a *inevitabilidade* da própria violência (“o *bullying* sempre existiu”). Por vezes, é invocada discursivamente a própria experiência escolar de cada um/a para ilustrar essa inevitabilidade transgeracional. Neste tipo de discurso, as problematizações contemporâneas sobre o *bullying* tendem a ser encaradas como jogos de má-fé;
2. *O discurso do bullying como inerente a uma estrutura psicobionológica (ou “natureza”) infantil/juvenil*: é um discurso em que a violência é considerada como um aspeto latente, inerente e imanente da “natureza” psicobionológica dos/as jovens (“os jovens sempre serão violentos”), por vezes salientando-se a *crueidade* inerente a essa “natureza”. Neste tipo de discurso, o *bullying* é geralmente considerado como, tal como no discurso anterior, coextensivo à escola (“faz parte”) e sobretudo como um *ritual juvenil de passagem* e, portanto, de cariz temporário;
3. *O discurso do bullying como sintoma de uma juventude ou geração (e sociedade) alienada*: é um discurso de *um certo pânico moral sobre os/as jovens* em que os males da violência juvenil são geralmente atribuídos a toda uma geração (“não há nada a fazer pelos/as jovens”) ou, numa versão mais moderada, aos “pais” dos/as alunos/as.

No primeiro tipo de discurso, alguns e algumas professores/as tendem a encarar, não propriamente os efeitos do próprio *bullying*, mas sim as preocupações contemporâneas sobre *bullying*, com um certo grau de desdém. Esse desdém dirige-se não ao *bullying per si*, mas fundamentalmente ao uso da própria nomenclatura “*bullying*” e justifica-se na medida em que para muitos/as deles/as, o *bullying* sempre fez parte da (sua) juventude na escola, e este frenesim discursivo sobre o fenómeno parece inscrever no seio de preocupações de uma sociedade para a qual tudo lhe incomoda como parecer ilustrar este discurso do Professor Jorge:

“Professor Jorge - Hoje em dia falamos muito sobre o *bullying*, mas no meu tempo, houve *bullying* e ninguém se incomodou muito com isso. Recentemente, começamos a chamar [ele faz aspas com os dedos] “*bullying*”, não é? Quando, na verdade, sempre fez parte da escola. Quero dizer, é óbvio que, em algumas situações extremas, devemos agir, mas faz parte da escola! Nós vivemos numa sociedade agressiva, não é?”(GDF3, Escola Laranja).

Ou seja, é um discurso que se dirige criticamente à constituição moderna do *bullying* como um termo chamando a atenção para a sua natureza supérflua e para a excessiva atenção com a qual se olha. Salienta a natureza estrutural do *bullying* usando-se, muitas vezes, a própria experiência pessoal para ilustrar tal existência e fazendo-se a ponte com a própria sociedade (Dupper, 2014; Minton, 2016). O reconhecimento da violência escolar como estrutural e sistemática não é desfasado de todo. O problema é que esse reconhecimento da violência como estrutural parece ter como consequência lógica não a justificação para a intervenção, mas o seu contrário: uma espécie de demissão do *bullying* como problemática, como se, de algum modo, este parecesse ser um subterfúgio. Ainda que seja verdade que a violência humana detenha um cariz estrutural (Žižek, 2009), este discurso não deixa de acabar direta ou indiretamente, por desvalorizar a problematização do fenómeno e, como consequência, qualquer possibilidade de visibilidade, discussão e intervenção.

Importa realçar que é verdade que o “*bullying*” só adquiriu relevância e visibilidade enquanto fenómeno a ser combatido a partir da década de 1990 (Smith, 2013), sendo especialmente debatido quando casos extremos emergem. Mas, em algum momento da história, um determinado fenómeno teve que adquirir um nome e ser interrogado (e. g., a escravatura, o trabalho infantil, a violência doméstica, a homofobia). Isto não significa não reconhecer que um certo nível de *antagonismo* (Mouffe, 1992) ou até mesmo violência simbólica não seja coextensiva às nossas sociedades e às relações humanas (Žižek, 2009) – como refere Cheri Joe Pascoe (2013: 02), vivemos numa “sociedade de *bullies*” –, mas o problema deste tipo de discurso é que dá azo para se entender o *bullying* como uma realidade supérflua, abrindo espaço para a desvalorização da luta contra a violência e contra a desigualdade.

No segundo tipo de discurso, o *bullying* emerge como parte constitutiva de uma dada natureza juvenil, i.e., tende-se a associar o *bullying* a mecanismos internos e individuais da psique dos sujeitos como se, de algum modo, o *bullying* (ou a violência) fizesse parte de uma estrutura psicobiontológica dos/as jovens e dos processos «normais» ou «naturais» do seu crescimento e desenvolvimento. Essa violência, por sua vez, manifestar-se-ia numa determinada *fase da vida*, que é sobretudo a pré-adolescência, aparecendo o *bullying* como um “ritual de passagem” (Dupper, 2014). É um tipo de discurso que parece partir de um certo entendimento mais naturalista

sobre a violência – a violência como inerente à espécie ou à evolução –, inserindo-se numa lógica de «*boys always will be boys*»<sup>102</sup>:

“Hugo: - Acham que esta questão do *bullying* é algo que do ponto de vista da Educação se deve trabalhar?  
Professora Marta: - Terá sempre a sua importância trabalhá-las, não é? Mas os jovens, no meu entender, sempre serão jovens, não estão formados intelectualmente, não são adultos por assim dizer, e sempre assim foi e sempre assim será. É fácil ser forte com os fracos, com as minorias. E eu, sendo forte com os fracos, afirmo-me perante os meus pares, que por sua vez, também para não ficarem atrás de mim, também [respondem]. Entramos aqui num conflito em que quem sofre mais é a minoria. Com o tempo, as pessoas vão amadurecendo, ou espera-se que isso aconteça, e que consigamos conviver todos o melhor possível. Agora educacionalmente, a nossa ajuda pode ir no sentido de tentar fazer com que esse amadurecimento seja o mais precoce possível. E que alguns consigam amadurecer e deixar de ter esses comportamentos.”  
(Escola Amarela, GDF2).

Nesta ótica, o *bullying* seria um fenómeno que deriva de uma “natureza” interna do ser-se jovem (das hormonas, do psiquismo, etc.), adquirindo particular intensidade na escola, sobretudo determinado num período escolar correspondente à pré-adolescência (2º e 3º ciclos). Analisando os discursos de professores sobre *bullying* escolar – e, portanto, tratando o problema do *bullying* não só a um nível descritivo ou quantitativo, mas sobretudo a um nível discursivo –, Hepburn (1997) constata que estes tendiam a ter um discurso sobre o *bullying*, muitas vezes atribuindo-o a *traços de personalidade*. Também aqui as “hormonas” aparecem aqui como um significante discursivo bastante mobilizado, sendo a violência a sua maior expressão:

“Professor Teresa - Esse tipo de comportamento que aparece no vídeo é muito mais comum noutras partes da escola, talvez. Não tanto na sala de aula. Eu particularmente nunca vi isso. Agora, não é preciso procurar dizer que é muito comum esse tipo de situações na escola. Piadas, comentários, é óbvio que os jovens são muito cruéis. Faz parte, faz parte da adolescência (...) Os jovens hoje em dia são assim! Isso é juventude!  
Prof. Angélica: - É a altura em que as hormonas estão mais [ri-se] à solta e os jovens ficam mais espetivados.” (GDF2, Escola Azul).

Há a presunção de uma certa crueldade inerente à infância e à juventude (Clarke, Kitzinger e Potter, 2004). Isto não significa que estes/as professores/as propositadamente desculpabilizem o *bullying* ou a violência, mas ao inscrever estes fenómenos no interior de uma alegada natureza juvenil corre-se o risco de os naturalizar e assim negligenciar a importância de qualquer ação

---

<sup>102</sup> A expressão “*boys will be boys*” (os rapazes sempre serão rapazes) é uma frase que parece ser usada como uma desculpa para o comportamento turbulento de rapazes como ficar sujo, ser hiperativo e brincar de modo agressivo com outros rapazes.

preventiva ou eliminativa. É verdade que o *bullying* tem sido detetado desde de tenra idade. Um dos primeiros autores a estudar em profundidade a vitimização de pares foi Heinemann (1972) que observou a aceitação de comportamentos agressivos entre um grupo de crianças no recreio de uma escola. Manuela Ferreira (2004) observa que, desde cedo, nas suas brincadeiras, as crianças de um jardim-de-infância têm um sentido tácito do que é ou não popular fazer-se, acabando por excluir alguns/mas colegas de certas atividades. Outros autores têm verificado que certas formas de *bullying* (e. g., físico) sejam mais intensas em determinadas idades, diminuindo com a idade (Costa, Pinto, Pereira e Pereira, 2015; Rivers, 2011).

É inegável que a pré-adolescência parece ser um período conturbado no estabelecimento de relações com outros (Erickson, 1976). Porém, o lado perverso de atribuir ao *bullying* o estatuto de uma violência intrínseca de um período da vida é a sua afirmação como “temporário”, o que, desde logo, parece inibir qualquer tentativa de intervenção. Ora, é precisamente porque o *bullying* é mais comum em pré-adolescentes que as intervenções devem fazer sentido desde cedo, preparando os/as jovens para uma sociedade em que se devem respeitar mutuamente. Isto não significa ignorar as evidências que nestas idades o *bullying* (físico) é mais comum, mas sim alertar que não é por causa disso que se deve negligenciar o combate contra os mesmos.

É importante ter em consideração que nem todos/as os/as professores/as acionam ou enveredam por este tipo de discursos, assim como é possível encontrar várias versões de cada um dos discursos acionados por diferentes sujeitos. Na verdade, muitos/as professores/as são muito claros/as em condenar o *bullying* e a violência considerando-os como entraves ao desenvolvimento dos/as jovens estudantes. Muitos/as professores/as reconhecem a ampla disseminação do *bullying* e têm consciência que o *bullying* é algo negativo, ainda que admitam que não existem, ou que não passaram pelas suas mãos, casos muito dramáticos. Nessa esteira, há, por parte de muitos professores, uma tendência para condenar o *bullying* muitas vezes até invocando a cidadania como justificação para o efeito, como é de reparar nos seguintes excertos:

“Professora Susana: - Aqui na escola temos zero tolerância para esse tipo de atitudes!

Professora Alexandra: - Como se costuma dizer, combater o *bullying* é uma questão de cidadania. É importante os jovens aprenderem, desde cedo, a respeitarem os outros.” (GDF2, Escola Laranja).

Algumas vezes, os/as professores/as destacam a importância do papel do “professor” na prevenção e/ou eliminação da violência, muitas vezes até enveredando por uma espécie de *missão messiânica da sua identidade profissional*:

Susana: - Eu acho que – estou a falar na nossa “classe” de professores, como classe docente, da minha experiência em lecionar; dou aulas há vinte e poucos anos – todos nós temos uma mentalidade aberta, devido ao facto de ter que dar aulas a pessoas muito novas; a nossa mentalidade é muito aberta. Isto é: nós vamos recebendo ano após ano a vaga dos novos alunos e das novas tendências muito antes da sociedade se aperceber do que vai acontecer. Somos os primeiros a pressentir e a descobrir a violência, somos os primeiros a descobrir o bullying no namoro, somos os primeiros a pressentir a discriminação de qualquer tipo de coisa e a classe de professores nisso é pioneira porque realmente tem a percepção de que daqui a 10 anos a sociedade vai estar assim. Porquê? Porque nós estamos a educar o futuro. E o futuro não vai ser bom, ou vai ser menos mau, ou vai ter aquele problema ou aquele, portanto, porque nós temos que ter sempre a mentalidade aberta porque vai ser sempre gente nova que nos vai entrando. Nunca podemos dizer isto é assim e vai ser assim, porque é sempre pessoas que entram e novas coisas. Estamos sempre abertos a novas ideias que apareçam, não é? Porque as novas gerações vão inventando novas formas de estar: a tecnologia, por exemplo. Várias formas e várias formas de entender o mundo. Eu nunca vi (preconceito). É capaz de haver algum colega que seja mais fechado, mas nós de uma forma geral somos muito abertos em sala de aula. Temos atenção ao educar e educar também pressupõe estar aberto ao que se vai ver. A gente só pode educar se perceber a pessoa. Pode orientá-la para a pessoa, dizer: “isto está mal, tens que fazer assim. O teu futuro profissional, tens que pensar nele!”. Nunca vi assim [nada de preconceito]. Talvez nós próprios como povo – povo português – parece-me, não somos – daquilo que agora se vê no mundo, nestas turbulências –; fizemos uma revolução pacificamente, de uma ditadura para uma democracia que é uma coisa pode dar azo a muita confusão e a muito tipo de atritos. Nós fizemos um conflito que acabou muito bem e acho que o povo português, de uma forma geral, tem uma forma de gerir as coisas – não é passividade – mas primeiro, pacífica...

Hugo: - Diplomata.

Susana: - Tranquila, diplomata. E nós como “classe” nunca vi pessoas rígidas ou fechadas.

Maria: - É mesmo o paradoxo da nossa profissão e do povo português, não é? Quem como nós vai envelhecendo, todos os dias a lidar com gente nova, é normal ser tolerante. É claro que um povo – como disse a Rosário – tem a sua história feita à custa da viagem, e do contacto com outros povos, e da viagem nas mais diversas condições, desde da viagem exploratória até à viagem enfurecida como estamos infelizmente agora à década de 60, onde muita gente é mesmo empurrada, para fora de Portugal, era impossível – como dizia a Rosário – nós termos como povo, ou como professores, uma mentalidade, tão preconceituosa, tão fechada, como se encontra tantas vezes noutras classes profissionais...” (GDF1, Escola Amarela).

Muitos/as professores/as enunciam, pois, um certo sentido de compromisso e acabam por reconhecer que o seu papel deve transcender uma noção pedagógica monolítica restrita à transmissão da matéria (Menezes, 2007). Para muitos/as jovens, os professores representam uma figura de autoridade não só epistemológica, mas também social sobre o mundo da vida. Contudo, isto coexiste com discursos de relativização da violência e é importante ter-se consciência deles.



A partir do momento em que o/a professor/a relativiza a violência, está a passar a mensagem que ela é uma parte normal da vida, dando guarida para a sua reprodução e perpetuação.

Chama-se, pois, a atenção para esta *relativização, naturalização e legitimação da violência* por parte dos discursos de alguns e algumas professores/as. Esta ordem de palavras não é por acaso: tende-se a relativizar a violência – ou seja, desdramatizam a ideia de que o *bullying* seja algo frequente colocando-o num plano de alguma relatividade, e com isto, contribuem para a sua naturalização, ou seja, o *bullying* passa a tornar-se algo coextensivo à realidade escolar, que sempre existiu, que sempre fez parte, portanto, “natural” e, por fim, como é “natural”, acaba por se tornar, direta ou indiretamente, legítimo que ele exista.

Por último, um outro tipo de discurso frequente (e até certo ponto, contrastante com os dois anteriores, mais demissionários) envolvia a ideia do *bullying* (que se convertia discursivamente em “violência”) como um sintoma de uma juventude alienada, muitas vezes estendendo-se o espectro da violência a toda uma geração. A ideia de comportamentos disruptivos e “má educação” (em termos de civilidade) eram bastante invocados. Os/As jovens são inquiridos/as, não por causa de uma suposta psicobiologia juvenil, mas agora enquanto cultura própria e grupo social representativo de uma determinada geração:

“Hugo: - Já falaram um pouco sobre a gravidade do fenómeno do *bullying* no contexto escolar. Íamos agora passar [não termino a frase]

Prof. Raúl: - E tende cada vez mais a ser frequente...

Hugo: - Tende a ser frequente?

Prof. Raúl: - Cada vez mais. Quer dizer, os jovens, muitas das vezes, são demasiado indisciplinados. Não se controlam. Para nós é difícil de lhes pôr algum freio.” (GDF2, Escola Laranja).

“Professora Sofia. - Não há muito que se possa dizer sobre como prevenir. Lá está, como dizia a colega há bocado, eles estão habituados a lidar ou a resolver as situações através da violência. Não é através das palavras, de discutir, de “eu não estou de acordo contigo”, “eu penso assim”, não, eles estão habituados a resolver tudo com violência e eles assistem a esses exemplos e depois não conseguem, aqui ou lá fora, porque às vezes aqui na escola, na sala de aula, fora da sala de aula, noutras saídas, quando ele tem que ir, por exemplo, a visitas de estudo, eles resolvem as coisas violentamente, porque estão assim habituados, e acham que deve ser assim!

Professora Marisa: - Eu estou aqui este ano e nota-se até pela maneira de falar, no tom de voz alto, assim mais agressivo e isso aí já reflete muita coisa, acho eu.” (GDF2, Escola Amarela).

Estabelecido em termos de “nós” (os professores) e “eles” (os jovens), trata-se de um discurso que dirige fundamentalmente uma crítica incisiva à juventude na sua injunção com o

fenómeno da violência que alegadamente nela prolifera, aparecendo invariavelmente os/as jovens como alegados/as causadores/as dessa mesma violência. A culpa da violência é, inclusive, extrapolada de casos relativamente individuais de *bullying*, passando a dizer respeito – ou a ser a culpa de – toda uma geração (de jovens). Nesse sentido, não é incomum surgirem anseios pela responsabilização dos/as jovens:

“Prof. Alexandra: - Mas existem alunos que, enfim, o que acontece é que muitas vezes os alunos não são responsabilizados pelas suas ações e eles têm que ser responsabilizados pelas suas ações. Mas depois vêm os pais, não todos é claro, mas vêm os pais, hm, e vêm proteger o filhinho: “ah mas o meu filho não fez isso, o meu filho, não fez aquilo”, e muitas das vezes é o professor que – passo a expressão – se lixa, né?

Prof. Pedro: - E depois a culpa é sempre da sociedade...

Prof. Margarida: - A culpa é da sociedade... Hoje em dia também vivemos numa sociedade onde tudo é desculpabilizado, tudo é desculpabilizado, repare, e não pode ser assim, não pode; as pessoas têm que compreender que há regras e os alunos tem que compreender isso, o que muitas vezes, infelizmente, não acontece...” (GDF2, Escola Laranja).

Outras vezes é aos os/as encarregados/as de educação – sobre a categoria de “pais” ou de “família” – a quem é atribuída a culpa da (falta de) «educação», restando aos/às jovens serem passivamente o resultado da sua inação. Na verdade, “os pais” apareciam muitas vezes inquiridos/as neste tipo de discurso. Num estudo de Rosen *et al.* (2017), os/as professores/as frequentemente identificavam fatores familiares como fatores de risco nomeadamente em tornar-se agressor/a em situações de *bullying*.

Ao contrário de outros tipos de discurso, aqui há uma preocupação clara com os fenómenos da violência (e do *bullying*). Contudo, há um certo risco deste discurso se transformar numa espécie de dramatização (Rochex, 2003), sendo problemático a vários níveis não só pelo facto de produzir (e se alicerçar) em generalizações abusivas sobre a juventude (o que não raras vezes estimula o desfasamento comunicacional entre professores/as e alunos/as), como também parece comportar uma visão demissionária sobre a juventude, o que contradiz aquilo que é esperado dos/as jovens, como agentes de “construção de futuro” (Lopes, 1997: 10), vendo-os mais como “um problema” (Silva, 2011: 38).

Em certo sentido, é um discurso que deixa transparecer certos laivos de “pânico moral” (Cohen, 1972) sobre a juventude. Os discursos de pânico moral são parte de como os debates públicos sobre a escola muitas vezes assentam na superficialidade dos argumentos, no impressionismo dos discursos, na fragilidade das provas e no desconhecimento (científico) do objeto (Correia, 1998). Salientam, inclusive, que os discursos demissionários sobre a escola

existem há décadas antes, durante e depois da ditadura salazarista, sendo coextensivos à educação como um todo. Ora, este tipo de discurso parece ser, em parte, constitutivo desses mesmos discursos nos quais o *bullying* ou a violência aparecem, de facto, como realidades que merecem ser prevenidas ou eliminadas. Contudo, perde-se o foco da intervenção ao enveredar-se por discursos derrotistas e/ou fatalistas sobre o potencial da juventude.

Também não é de desconsiderar a possibilidade deste discurso ter que ser compreendido num sentido mais lato de desolação e demissão sobre o estado da educação ou, em última análise, da própria profissão do professor (Lopes, 1997). Não deixa de ser interessante verificar como cada tipo de discurso parece funcionar como numa sequência espectral de escala, não havendo discursos muito assertivos sobre o *bullying*.

### **6.1.2. Discursos e concepções sobre *bullying* homofóbico: do problema da des-homossexualização à negligência como violência simbólica**

Em relação ao *bullying* homofóbico concretamente, assim que assistiam ao vídeo, muitos/as professores/as reconheciam a situação ilustrada e davam exemplos concretos de situações experienciadas por eles/as nas aulas ou, em menor grau, noutros espaços da escola, testemunhos que aliás são evidentes noutras pesquisas qualitativas (Francis, 2017; McIntyre, 2009; Meyer, 2008; Mishna, Newman, Daley & Solomon, 2009). Referiam em peso situações de interpelações homofóbicas constantes entre os/as estudantes, sendo a regulação da expressão de género, no seu entender, o grande eixo mobilizador dessa homofobia:

“Professora Antónia: - Eu também já assisti a situações deste género. Já tive um aluno que era “diferente” e, às vezes, assistia-se a comentários desagradáveis de alguns alunos da turma. Imagine, por exemplo, uma situação: alguém tinha deixado na sala um guarda-chuva, pendurado nos bengaleiros, e era um guarda-chuva cor-de-rosa, e alguém perguntou “de quem é aquele guarda-chuva que está ali há uns dias?”, “Ah! Deve ser de fulano”. Depois quando ele, por exemplo, faltava, e às vezes perguntavam porque está a faltar, alguns diziam: “deve ter partido uma unha”, assim tretas deste género, e, às vezes, também diziam coisas um bocadinho mais provocatórias. Ele parecia não ficar muito afetado; parecia, não quer dizer que não se sentisse...” (GDF2, Escola Amarela)

Das situações descritas era evidente uma forte correlação entre as expressões de género não-normativas e a mobilização de interpelações homofóbicas sedimentando o postulado que a homofobia escolar se manifesta sobretudo a partir de regulações de género (Ferreira, 2004; Pereira, 2012; Thorne, 1993). Muitas vezes, a noção de «aluno/a diferente» aparecia em discurso

não só como uma referência ao comportamento de gênero, mas sobretudo como um pleonismo simbólico para “homossexual”, ainda que o uso desta catalogação identitária pareça ser problemático para os/as próprios/as. Contudo, um aspeto bastante importante é que ainda que a existência narrada dessas situações fosse massiva, os/as professores/as não entendiam esse tipo de interpelações como “homofóbicas”, mas sim como formas aleatórias de interpelar o outro e, em último grau, brincadeiras. Ainda que muitos deles reconhecessem o caráter potencialmente agressivo e nefasto de muitas delas, tendiam a desvalorizar a sua dimensão evidentemente “homofóbica”, i.e., relativo à discriminação com base numa orientação (não heteros)sexual:

“Hugo: - Esta é uma Campanha da Comissão para a Igualdade de Género. Agora eu ia fazer um conjunto de perguntas sobre esta questão da homofobia nas escolas. Antes de mais: o primeiro bloco é sobre a própria questão de existência do *bullying*. Ao longo do vosso percurso escolar, vocês já assistiram a situações desse género? É muito frequente na escola?

Rosário: - Sim, é frequente; é frequente e não quer dizer que os alunos até sejam homossexuais. É assim que eles implicam uns com os outros. Muitas vezes quando querem atacar vão por aí.

Susana: - *Bullying* sobre todos os aspetos; não é só sobre género, mas variadíssimos géneros...

Maria: - Tudo é pretexto.

Susana: - Tudo é pretexto para se fazer um certo *bullying*...

Hugo: - Ou seja [não termino]

Susana: - Se é um bom aluno, se é um aluno muito bom, se está muito atento, às vezes pode sofrer *bullying*; se é um aluno que é um bocadinho diferente, pode sofrer *bullying*; se não se enquadra dentro do género deles, daquele espaço que está ali, dentro do esquema da aula, é *bullying*. Fazem um certo tipo de [não percebo]. Por vezes são um bocado cruéis.

Rosário: - Às vezes são um bocado cruéis.

Anabela: - Mesmo na parte do ser bom aluno.

Susana: - Nesta escola vê-se muito isso [todos concordam]. O *bullying* é muito exercido nas turmas sobre os bons alunos que são umas minorias – geralmente são dois ou três – e esses, muitas vezes os outros, fazem um certo tipo de *bullying* sobre eles, e alguns deixam de ser aqueles bons alunos devido à pressão.

Anabela: - Por adaptação, sobrevivência...

Susana: - Adaptação dos pares...

Hugo: - De cariz homofóbico?

Susana: - Não, não, não, não.

Anabela: - Tudo serve de pretexto.

Susana: - Tudo serve de pretexto. Aqui temos uma etnia cigana [sic] em que poderia haver uma certa homofobia relativamente a eles [sic], mas não há. Eu penso que é mais direccionado para os comportamentos, se não forem todos iguais dentro da sala de aula – aqui é uma escola que já por si tem uma certa dificuldade por ser TEIP, não é? – sendo um território já de Intervenção Prioritária é assim um bocadinho difícil – se não fazem determinado tipo de coisas, são postos de lado.

Rosário: - Lá está, mas atacam logo dizendo: “tu és um maricas!”. Um aluno até pode ter um comportamento adequado – eu falo por mim que tenho experiência com os ciganos – tu chamas à atenção e o rapaz até se senta em condições, “és maricas pá!”. É logo, logo. Não quer dizer que ele seja! Mas atacam logo assim e mandam-no apanhar aqui e acolá, exatamente porque ele – como tu estavas a dizer – não está a seguir o padrão de comportamento que eles querem. E atacam por aí. E depois eles ficam muito ofendidos porque não se pode chamar maricas a alguém e depois lá vem a pancada entre todos [risos].” (GDF1, Escola Amarela).

Muitos/as professores/as contavam casos de *violência homofóbica* demonstrando como ela estava profundamente disseminada nas culturas juvenis, mas tendem a encarar esse tipo de *bullying* como não dizendo respeito à questão da orientação sexual das vítimas, mas sim a todo o mundo, i.e., partilhavam uma *conceção universalista de homofobia* que, curiosamente, não fugia muito ao entendimento da homofobia por parte dos/as jovens. Tal como esses/as, os/as professores/as referenciam que o uso de insultos homofóbicos corresponde mais a um modo de atacar o outro do que propriamente a uma intencionalidade homofóbica. Não obedecendo à homossexualidade concreta dos sujeitos – e aqui, muitas vezes, os/as professores/as negligenciavam a ideia de uma “identidade homossexual” coesa nos sujeitos juvenis –, a mobilização do imaginário homofóbico obedecia a outros fatores: i) um modo de ataque; ii) ser «bom aluno»; iii) ser diferente do padrão da masculinidade, fatores que aliás muitas vezes se encontram interligados.

Um aspeto muito apontado para o *bullying*, inclusive o homofóbico (no caso das vítimas rapazes) era ter um “bom comportamento” e/ou – interligado simbolicamente com um bom comportamento – um “bom aproveitamento”. Esta noção da homofobia como visando os alunos com “bom comportamento” ou “bom aproveitamento”, sobretudo rapazes, é referenciado por Debbie Epstein (1998) em “*Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'*” chamando a autora a atenção para a articulação entre a classe trabalhadora e etnicidade nos processos de produção da homofobia, aliás já mencionada no caso dos/as jovens. Também os/as professores/as identificavam jovens de estratos socioeconomicamente mais baixos como autores/as de interpelações homofóbicas.

Ao não se reconhecer a carga homofóbica dessas violências, os/as professores/as não compreendem – ou fingem não compreender – uma parte importante de como a homofobia opera. Ao se refugiar num entendimento *universal* do *bullying* homofóbico, os/as professores/as remetem qualquer possibilidade de discussão sobre a diversidade sexual para um não-lugar. O que o discurso dos/as professores/as revela (em articulação, já agora, com o discurso dos/as jovens) é que o *bullying* genérico e o *bullying* homofóbico se misturam de modo denso o que, como

consequência, invisibiliza o caráter homofóbico do *bullying* e, por isso mesmo, mantém a homossexualidade num certo patamar de invisibilidade. É como se os atos de homofobia não fossem interpretados como homofobia.

Em algumas culturas de rapazes, argumentou-se que existe uma forte *homossexualização*, atribuindo os rapazes a identidade homossexual estrategicamente a outros; ao (não) responder ao *bullying* homofóbico, existe por parte de professores o seu inverso: uma *des-homossexualização*, i. e., *os professores impedem, a partir de certas estratégias de discurso, um qualquer tipo de discussão sobre homossexualidades*.

Numa pesquisa qualitativa com recurso metodológico a entrevistas a professores/as do ensino primário e formadores/as, Atkinson e DePalma (2009) observam que havia uma enorme subestimação da prevalência e significância da homofobia nas escolas. É verdade que a homofobia não pode deixar de ser abordada numa *perspetiva universalista* que não implica apenas a vitimização de sujeitos LGBT; mas simultaneamente não se pode negar os impactos homofóbicos que tem ao nível da afirmação das identidades *destes/as jovens em particular*. Ao nível das intervenções, os/as professores/as não deixam de intervir, mas sempre com o sentido de encarar essas interpelações homofóbicas não como “homofóbicas”, mas sim enquanto *faltas de respeito genéricas*. Essas intervenções também eram hierarquicamente organizadas consoante o determinado tipo de comportamento homofóbico. Num dos GDF decido explorar mais as formas como os/as professores/as intervêm no *fat discourse*:

“Hugo: - Quando ocorre esse tipo de linguagem homofóbica o que vocês fazem?

Prof. Ana: - Eu chamo sempre a atenção para a linguagem, sempre. Se eles chamam nomes uns aos outros ou não. Acho que apesar de tudo temos que ensinar modos de estar, o respeito para com o outro.

Prof. Julieta: - Seja linguagem [pensa] homofóbica, seja outro tipo de linguagem, racista, por exemplo.

Prof. Ana: - Se calhar há colegas que não intervêm muito ao nível da linguagem, deixam passar, não é? Também depende muito do que se diz, como se diz. Às vezes o professor também não se está para chatear, ouve e cala, a não ser que seja para ele, se for para ele é diferente, mas entre os coleguinhas, deixa passar; deixa passar e não se chateia...” (GDF1, Escola Verde).

As censuras à linguagem homofóbica ou são tomadas como faltas de respeito genéricas, ou são menos intervencionadas do que outras formas de violência como a direta e física. Minton *et al.* (2008) realçam que, muitas das vezes, enquanto a violência física é intervencionada, os/as professores/as negligenciam a violência verbal. Como muitos/as professores reduzem apenas a casos extremos a necessidade de intervenção contra a violência e *bullying*, situações como o uso da linguagem homofóbica revelam-se “raramente desafiadas por professores ou outros alunos e

que, juntamente com o silêncio ou o tabu em torno da discussão da homossexualidade, tende a perpetuar a normalização da heterossexualidade e a aceitação do bullying homofóbico nas escolas "(Minton *et al.*, 2008: 179).

Meyer, Taylor & Peter (2014) observam que, embora os/as professores (heterossexuais) reportem ouvir comentários homofóbicos semanalmente ou até mesmo diariamente, só 69.6% intervém de facto. Quando se trata de formas mais subtis de homofobia, exemplificado pela frase "isso é tão gay!", a percentagem baixa para 62.8%. Muitas vezes ou não se tem consciência do potencial impacto da linguagem homofóbica em jovens LGBT, ou então assume-se – estrategicamente ou não – que não existem ou que não tem que lidar com esse grupo naquele contexto. Numa pesquisa qualitativa com recurso a entrevistas, Mishna, Newman, Daley e Solomon (2009) referem que uma das barreiras específicas na abordagem, prevenção e/ou eliminação do *bullying* homofóbico reside precisamente na negação da existência da juventude LGBT. Os autores explicam que "educadores, provedores de serviços e outros adultos eram frequentemente levados a crer que a juventude não era lésbica ou gay." (: 1605).

Mesmo quando reconhecem que os insultos são de natureza indiscutivelmente homofóbica, procuram (talvez de modo defensivo) *dessomossexualizar* a questão como se a possibilidade de discutir a homossexualidade fosse adiada até ao infinito (McIntyre, 2009). Num estudo de James O'Higgins-Norman (2008), os/as professores/as encontraram-se relutantes em endereçar estratégias de prevenção contra o *bullying* homofóbico com 41% deles/as a referenciar que este tipo de *bullying* era o mais difícil de lidar entre outras formas de *bullying*. Essa dessomossexualização é reconhecida por outros professores que não deixam, de algum modo, de colocar o dedo na ferida:

"Prof. Teresa: - Há muitos colegas que evitam ao máximo de tocar nesse assunto. Há colegas nossos que, se calhar, não são tão sensíveis em relação a essas questões..." (GDF2, Escola Azul).

A investigação de Marilyn Preston (2016) é muito clara ao evidenciar como, ainda que os/as professores/as refiram que levam o *bullying* muito a sério, que querem ensinar os/as estudantes não importa a sua orientação sexual, eles/as muitas vezes negam qualquer discussão sobre homossexualidade. Homofobia soa a algo político, portanto, nada melhor do que evitar o burburinho sobre homossexualidades do que evitar abordá-las. Ao punir-se a homofobia como "homofobia" parece que se está a chamar demasiada atenção sobre o tópico, a politizar a questão até, e, portanto, não é de estranhar que se puna a homofobia como uma falta de respeito genérica.

Decorrente desse facto é que parte importante da promoção do respeito perante outras pessoas fica perdido.

Muitos aspetos curiosos desta *desomossexualização* não dizem respeito apenas ao conteúdo da mensagem, pelo contrário: são obtidos a partir das diferentes formas como um mesmo sujeito vai falando ao longo do GDF, a diferente tonalidade ou intensidade atribuída ao que vai sendo dito ou não dito. A Professora Susana é um exemplo desses não-ditos. Em todo o GDF, a professora vai-se mostrando francamente participativa, mas quando se foca o tópico da homossexualidade, ela procura enveredar por um qualquer subterfúgio que desloque a discussão para outro tópico. Por vezes, nota-se até, do ponto de vista do vocabulário, o uso de termos incorretos como se denunciasses involuntariamente uma certa falta de *know how* sobre os assuntos sobre os quais discorre. Atente-se, por exemplo, neste excerto quando eu pergunto sobre a existência de discriminação com base na orientação sexual na escola:

“Susana: - A orientação sexual para mim, independentemente do género que eu possa optar, é o alicerce da personalidade. Portanto, a profissão e a orientação sexual, definem-nos e marca-nos a vida. No meu caso, nunca tive dúvidas nem consigo ver de forma abrangente. Aceito que possa haver pessoas que possam ter, que tenham que escolher, não sei bem-quais são as razões porque eu nunca passei por elas. A minha definição [hesita] foi sempre “normal”, quer dizer...

[o restante grupo sorri, em parte pelo uso da expressão “normal”]

Susana [que percebe ter cometido uma *gaffe* e tenta autocorrigir-se]: - Quer dizer, aceito, mas não é “normal”.

Maria [corrige]: - Que não corresponde à norma.

Susana: - Que corresponde à norma não, porque qualquer um se questiona ou perante se se quer casar, ou...

Francisco [interrompe a Susana]: - Tem filhos? Quantos filhos têm?

Susana: - Tenho. Tenho 6.

Francisco: - E se alguns deles tivesse uma orientação sexual diferente do normal como é que reagias?

Susana [pensa um pouco]: - Não é diferente do normal. Repara, eu acho...

Francisco: - Tu usaste a palavra “normal”!

Susana [que, entretanto, perde a noção do argumento]: - Não, não é normal. Para mim, eu nunca questioneei. Eu não estou a falar dos outros, percebes?

Francisco: - Colocando-me na perspectiva de mãe: como é que reagia se um filho teu ou uma filha fosse homossexual?

Susana: - Da mesma forma que reajo perante um amigo meu, um aluno meu, qualquer ser humano. O ser humano é individual, deve ser respeitado integralmente, e não deve sofrer nunca qualquer tipo de pressão por tomar determinado tipo de decisões desde que ela não afete o bem da sociedade. Isto é, quando tomas uma má decisão, eu tenho a obrigação como pessoa – e faço isso com os meus filhos, com os meus amigos, com os meus colegas, com os meus alunos – tenho a obrigação de lhes chamar à atenção do que “o que tu



estás a fazer agora está a entrar na minha liberdade”, e vai prejudicar, portanto, não faças. Eu acho que na nossa esfera, desde que tomamos as nossas decisões, com liberdade e com consciência, e que possamos não perturbar os outros – isto é, não magoar os outros ou entrar numa esfera que esteja a ofender o outro –, acho que somos livres. Eu acho que faz parte do ser humano; é a maior qualidade que nós temos perante qualquer animal, é que temos liberdade, e é isso que nos distingue de todos os outros. A partir do momento em que nós tiramos a liberdade a outro, acho que, o que quer que a gente tenha, até pode ‘tar certo, mas ‘tá errado, percebes? Portanto nós não podemos nunca na esfera do outro, impor, porque a liberdade faz parte do ser humano, e perante os meus alunos, como professora, sempre respeitei todos os meus alunos, não só na orientação sexual, mas na orientação política que é uma coisa que hoje em dia não existe mas existiu em tempos e tive que lidar com essa orientação política e continuar a ser amigos e continuar a dialogar, orientação política, orientação de cor, a cor, o género da cor, é uma coisa que aqui não se vê mas que também é muito determinante...

Hugo [corrijo-a]: - Raça...

Susana: - Orientação de religião! E temos de [hesita]. Acho que a liberdade faz parte do ser humano [diz concluindo]. Portanto, no meu caso, que é a orientação sexual, eu tomei a minha decisão, quer dizer, eu nunca precisei decidir nem se quisesse pus em questão, mas se outra pessoa decidir outra coisa, é a liberdade dela. É a decisão dela.” (GDF1, Escola Amarela).

O que, à partida, este excerto nos demonstra é a confusão sobre o tópico da diversidade sexual ao procurar conciliar aquelas que são as suas perspetivas menos aceitáveis e as mais aceitáveis pelo grupo. Ela começa por comparar a “orientação sexual” com – aquilo que ela chama de – “orientação profissional”, remetendo ambas para a dimensão da escolha (logo, responsabilidade do sujeito). De modo defensivo, procura esclarecer a sua própria orientação sexual (ainda que ninguém a tenha inquirido sobre o assunto). Depois entra em colisão de forças perante o conceito de «norma» com o seu colega Francisco. É desconstruído o conceito de «norma», mas ainda assim subentende subtilmente algumas das críticas que lhe são dirigidas. Capricha na dimensão da liberdade e, por fim, faz de novo uma nova comparação com aquilo que chama “orientação política” inclusive misturando inusitadamente conceitos (como “raça”). Enfim, nota-se claramente uma confusão no discurso de alguns professores que, muitas das vezes, se procura colmatar com uma certa dessomossexualização.

Nesse mesmo GDF, aconteceu uma situação curiosa: todo o GDF – composto por 4 professoras e um professor – ocorreu com as professoras a enveredarem por um discurso “politicamente correto” sobre discriminação (Trappolin, Gasparini e Wintermute, 2012), com todas elas a realçarem nunca terem reparado em situações de homofobia ao longo do seu percurso profissional. Contudo, perante esta negação, o professor, visivelmente transtornado e quando já não conseguia mais ficar quieto, intervinha para evidenciar exemplos concretos de homofobia e assim contradizer o discurso “politicamente correto” das professoras:

“Francisco [que se tinha mantido em silêncio e decide intervir]: - Isso também varia de escola para escola<sup>103</sup>! Eu entre alunos não vejo nada de *bullying* homofóbico, relativamente aos alunos e relativamente aos colegas, nunca me apercebi de nada, mas há outras escolas onde isso existe de facto. E se um aluno é mais frágil ou mais sensível, os colegas da turma – até podem não ter essa orientação – mas os colegas da turma fazem troça dele. Eu já trabalhei em Montalegre e notava perfeitamente que existia isso em relação aos alunos, em relação a tudo e mais alguma coisa. E é um facto. Aqui no Porto, estou nesta escola, já trabalhei [diz nomes de outras escolas], e não se nota absolutamente nada a esse nível, mas existem escolas mais pequenas, mais rurais, onde isso acontece efetivamente. Por exemplo, tive em [diz nome de uma localidade rural] que é um meio que pode ser considerado retrógrado, já é uma lufada de ar fresco, para Concelhos como [diz nomes].

Rosário: - Já tive em [diz nome de um local rural] e um aluno foi agredido violentamente exatamente porque era homossexual e assumido; estava no secundário, não tinha problemas nenhuns em assumir. Não precisa de assumir absolutamente nada, mas é daqueles que visivelmente tem [tiques], se assume. E só por isso, levou uma coça de vários alunos que por acaso não eram da turma deles.” (GDF1, Escola Amarela).

Os estudos mostram como os/as professores/as muitas vezes não estão dispostos/as a responder a situações de violência ou discriminação, e especialmente de forma assertiva (O'Higgins-Norman, 2009, DePalma & Francis, 2014, Meyer, 2010). Muitos/as professores/as reconhecem a sua própria impreparação para lidar com estes casos. Como estratégia de prevenção ou eliminação do *bullying* (ou violência), os/as professores/as referiam muitas vezes (e sobretudo) estratégias formais, i.e., estratégias tidas como “oficiais” pelas instituições e que passavam pela denúncia a elementos adultos da escola. Estas estratégias formais implicavam um sistema de circularidade típico composto por: i) chamada de atenção dos/as envolvidos/as (envolvendo ou não a aplicação de faltas disciplinares); ii) reporte ao/à Diretor/a de Turma; iii) reporte aos/às Encarregados/as de educação e iv) ou envolvimento de outros/as técnicos/as como, por exemplo, psicólogos/as ou outras instituições em casos mais drásticos:

“Hugo: - Em relação ao *bullying*, vamos imaginar que assistiam a situações de *bullying* ou que suspeitassem que era *bullying*, como é que procederiam?

Prof. Maria: - Em primeiro lugar, chamar a atenção, chamar a atenção sobretudo se for algo muito grave de agressão. Depois, falar com outros professores ou com o Diretor de Turma que talvez seja a pessoa mais indicada, mas nós acabamos sempre por falar todos em grupo sobre isso, por isso. Falar com o Diretor de Turma. E claro, com os encarregados de educação. Fazer uma participação aos encarregados de educação que são uma peça-chave o que infelizmente nem sempre é assim, mas pronto.” (GDF2, Escola Azul).

---

<sup>103</sup> Não era incomum os/as professores muitas vezes fazerem distinções várias entre a escola em que lecionavam atualmente (no momento do GDF) e outras através das quais já lecionaram, o que é possível que seja interpretado com um sentido protetivo da instituição onde lecionam.

A atuação por este sistema de circularidade dependia em parte da gravidade dos casos. Geralmente, os/as professores/as não enunciavam estratégias preventivas. O recurso a estes circuitos formais de atuação é compreensível na medida em que são também as formas mais socialmente legítimas e reconhecidas de atuação (Meyer, 2008). Contudo, pecam pelo facto de serem demasiado circunstanciais e até punitivas não havendo uma consciência do fenómeno em termos mais latos e estruturais. Também não deixa de ser importante realçar como estes circuitos formais de intervenção, muitas vezes são olhados de soslaio pelos/as jovens pela sensação (e experiência) que tem da sua falta de eficácia.

Foi possível também aceder a alguns discursos de professores/as que referiam não intervir em situações de bullying explicando como essa não-intervenção era em si mesma uma forma de intervir. Em alguns GDF's, outros/as professores/as referenciaram que muitas situações de *bullying*, ora não chegavam aos seus ouvidos, muitas vezes referindo o estigma na (não) denúncia dos casos, ora não passavam pelo seu olhar dado que os percursos dos/as professores/as pelos espaços físicos da escola – muitas vezes circunscritos ao percurso bidirecional da sala de reuniões às salas de aula – não contemplarem espaços onde eventualmente o *bullying* ocorreria. Ou seja, partindo do pressuposto que o *bullying* ocorre em espaços físicos que não aqueles pelos quais passam os/as professores/as, observar comportamentos de violência que não aconteçam fora da sala de aula, é difícil:

“Prof. Ana: - Aqui na escola não temos muito [bullying], quer dizer, que se saiba [não é?] porque também não sabemos ou não acedemos a muitos casos que, por vezes, os alunos não nos contam, por medo, ou por vergonha; não temos, mas há outras escolas que talvez exista muito [pensa]. Casos muito graves não temos, agora, há sempre aquela coisa e outra de, enfim, agressões entre alunos que, bem, isso é o prato do dia. Sempre que soubemos de casos desses intervimos. Temos zero tolerância!” (GDF1, Escola Verde).

É revelado então que os/as professores/as se ficam por intervenções circunstanciais não detendo perspetivas mais estruturais sobre o bullying ou a violência. A negligência é muitas vezes uma forma de violência.

## **6.2. Discursos e conceções sobre homossexualidade**

Neste subcapítulo, ir-se-á debruçar sobre os discursos dos/as professores/as sobre aspetos que se relacionam com a sexualidade. Focar-se-á concretamente os discursos dos/as professores/as sobre diversidade sexual – e mais especificamente sobre a homossexualidade.

Como no discurso dos/as jovens, o discurso dos/as professores sobre diversidade sexual é muito variado e polissêmico. Ainda que partilhe muitos aspetos em comum, não se optou por apresentar os discursos por categorias, mas sim evidenciar os aspetos mais problemáticos dos discursos, recordando-se tratar-se aqui de uma pesquisa crítica (Nogueira, 2008). Que tipo de discursos são esses? É o que de seguida se apresenta.

### **6.2.1. Do discurso liberal da humanidade, da igualdade, e da indiferença à privatização e secundarização**

Tal como no discurso de alguns e algumas jovens, uma das concepções mais comuns dos/as professores/as sobre a diversidade sexual é que esta é uma “escolha”, uma “opção” afetiva-sexual (como muitas outras), uma possibilidade dentro do campo da sexualidade humana. Já aqui se referiu alguns aspetos problemáticos sobre esta noção de “escolha” que aliás não está imune a algumas problematizações mesmo no discurso dos/as professores/as, contudo, é de salientar que, em muitos casos, esta noção de “escolha” ou “opção” parece ser invocada aparentemente sem uma conotação negativa:

“Hugo: - O que é a homossexualidade para vocês? Como é que vocês encaram este tópico?

Professora Anabela: - Para mim, é uma escolha como qualquer outra. Respeito. Respeito bastante porque não é fácil, não é fácil seguir os nossos sentimentos e nos afirmamos, ainda para mais numa sociedade como a nossa em que se diz que não há preconceito, toda a gente aceita toda a gente, mas não é verdade.

Professora Joaquina: - Concordo em absoluto com a colega. É uma opção que a cada um diz respeito. Não somos ninguém para estar a dizer aos outros o que é certo ou errado ou impor a nossa opinião. Assim como gosto que respeitem as minhas escolhas, também respeito a [escolha] dos outros.” (GDF1, Escola Laranja).

“Hugo: - Falamos um pouco do tópico do bullying, e eu que queria passar agora ao tópico que diretamente tem a ver com a orientação sexual, especificamente a homossexualidade. O que é que vocês acham sobre esta questão?

Professora Isabel: - Sobre a homossexualidade? É uma coisa que sempre existiu, sempre há-de existir. Não só entre humanos; no mundo animal também existe, portanto, tudo bem. Cada um tem a sua vida.

Professora Antónia: - Exato, eu acho que é assim, sempre existiu; hoje em dia os miúdos têm acesso a informação que nós na altura não tínhamos, e agora vê-se nas novelas e assim, agora em todas as novelas há lá dois pares (sic), e tal...

Professor Luís: - É uma temática muito presente...” (GDF2, Escola Amarela).

Este discurso de respeito é bastante comum nos/as professores/as, paredes meias com a mobilização de certas expressões. Não deixa de ser curioso que, em alguns casos, os/as

professores/as entravam logo em considerações éticas relacionadas com formas de tratamento perante outros sujeitos homossexuais, o que pode ser possivelmente explicado com o facto destes/as profissionais encararem as perguntas num sentido *per si* prescritivo. Outras vezes também levavam a discussão para as discussões sobre a “origem” da “homossexualidade”, geralmente com um grande núcleo de professores/as a defender posições biológicas ou naturalistas sobre a homossexualidade.

“Professora Virgínia: - Penso que houve uma grande mudança. Acho que é algo que hoje já se fala mais. Eu não diria que é totalmente aceite, não, muito longe disso, mas se se compreender a respeitar a escolha dos outros já é um passo.

Professor Margarida: - Eu não sei dizer se é genético, se é social, não sei. Como Professora de Biologia, entendo como sendo genético: a pessoa já nasceu assim. Não é uma escolha. Ninguém escolheu ser...” (GDF2, Escola Vermelha).

Ao contrário dos/as jovens, em que estas discussões se colocaram por iniciativa do investigador, nos/as professores/as esta questão colocava-se de modo quase imediato, não estando propriamente desfasada das suas preocupações enquanto educadores como se verá adiante. Grosso modo, a maior parte dos discursos de professores/as sobre a homossexualidade não eram propriamente negativos, ou melhor: não houve nenhum/a professor/a que assumisse discriminar alunos/as homossexuais ou mostrar-se apto a querer fazê-lo, princípios não-discriminatórios bastante enunciados, que aliás atravessam alguma literatura (Meyer et al, 2014). Se se excetuar uma persistente dualidade fictícia entre “professores” e “homossexuais” (e que resultara, em parte, da forma como as perguntas são colocadas), a tendência era para mostrar respeito perante o tópico da homossexualidade e deixar bem claro que discriminar alguém (neste caso, os/as alunos/as) por “serem homossexuais”, não era/é legítimo, legalmente ou não:

“Hugo: - E em relação a esse tópico da homossexualidade? Qual é a vossa posição?

Professora Ana [com ar surpresa]: - Respeito. Respeito, que outra posição se deveria ter?

Professora Beatriz: - Igual. Não faço distinções. É igual para mim.

Hugo: - Se tivesse um aluno homossexual, e que soubessem que era homossexual, como o tratariam?

Professora Beatriz: - De forma exatamente igual; igual aos outros. Para mim, é um ser humano como os outros, e até me custa acreditar que haja alguém que trate de modo diferente, vou ser franca...” (GDF2, Escola Verde)

“Professora Anabela: - Para mim tanto me faz se o aluno é homossexual, heterossexual, o que for. Estou ali para ensinar, não para [pensa] fazer indagações nesse sentido, né? A sexualidade dos alunos não me

interessa [sorri], nem sei porque raio haveria de me interessar, quer dizer, somos todos seres humanos; não discrimino; não faço distinções!” (GDF1, Escola Laranja).

Em suma, os/as professores/as adotavam o discurso liberal sobre a diversidade sexual. Trata-se de um discurso em que a orientação, identidade ou prática afetiva-sexual de um dado indivíduo é uma característica irrelevante para uma avaliação daquilo que o indivíduo “é” enquanto sujeito. Invés de se ressaltar a “diferença” (que, neste caso, seria uma orientação, identidade ou prática não-hetero), procura-se a base comum que nos constitui como sujeitos e essa base comum é a humanidade. A lógica de tal posição ética alicerça-se numa humanidade universalmente partilhada e na ideia de que «não se vê diferenças» e toda a gente (leia-se, os/as estudantes) são tratados/as de forma igual. Como tal, a atitude ética, muitas vezes, se traduz numa paredes-meias com uma certa indiferença:

“Professor Xavier: - Eu não percebo todo este burburinho sobre este assunto. Quer dizer, somos todos iguais como eu sempre digo aos alunos. Somos todos iguais. Não há aqui “superiores”, “inferiores”, nada...” (GDF2, Escola Branca).

Este triunvirato entre “humano universal/igualdade (de direitos)/indiferença” era uma ideia comum no discurso e relaciona-se com aquilo que alguns autores chamam de “colour blindness” (Bonilla-Silva, 2010)<sup>104</sup>, mas, neste caso, referindo-se à orientação sexual. Esta é aqui tomada como uma característica irrelevante, no interior de uma postura ética que faz jus aos princípios não-discriminatórios presentes na própria lei. Podendo envolver ou estender-se (ainda que de modo mais raro) às dimensões políticas mais latas dos direitos, relacionadas com o princípio da não-discriminação e/ou (igualdade de), esta postura equalitária é também comum em alguns estudos, ora de natureza quantitativa, ora de natureza qualitativa (Francis, 2015; Pérez-Testor et al., 2010; McTyre, 2009; Meyer et al., 2015), e pode ser facilmente explicado pelas exigências legais da própria identidade profissional moralmente neutra (Ellis & High, 2004).

Contudo, se é um discurso que procura a humanização do homossexual, não deixa de ser problemático naquilo que são algumas das suas possíveis interpretações e implicações pedagógicas. Para começar, há uma grande possibilidade deste tipo de discurso se converter num discurso “de indiferença da escola às diferenças dos alunos” (Canário, 2005: 77). Na esteira daquilo que se escreveu sobre dessomossexualização no capítulo anterior, este discurso acaba

---

<sup>104</sup> “Color Blindness – ou em português, “cegueira à cor” é um determinado tipo de postura ética e/ou medida política relacionada com políticas raciais que anula qualquer referência à cor de pele (classificações raciais ou padrões étnicos), sendo compreendida no contexto de promoção de igualdade de oportunidades e não-discriminação.

por se transformar num pretexto invisibilizador destas questões na sala de aula. Ora, se existe uma lei em que destaca claramente a orientação sexual como um tópico de trabalho, estes discursos neutralizam (nos múltiplos sentidos da palavra), as suas próprias finalidades, como fica evidente neste discurso em que o próprio professor imediatamente neutraliza qualquer possibilidade de falar sobre o tópico com as suas pretensões universalistas:

“Hugo: - O decreto-lei da ES diz claramente que a orientação sexual deve ser um tópico a ser trabalhado no âmbito da ES. O que acham desta questão? Já trabalham questões de orientação sexual?

Professor Rodrigo: - A mim não me interessa quem é quem, quem faz o quê com quem... Não me interessa.

Professora Laura: - Não é uma questão de ser ou deixar de ser.

Hugo: - Sim, não se trata de desocultar a orientação sexual de ninguém, mas sim trabalhar o tópico como um tema, por exemplo, esclarecer conceitos, propor trabalhos aos estudantes sobre diversidade sexual, etc., o objetivo não é estar a perguntar quem gosta do quê [sorriso].” (GDF1, Escola Azul).

Não deixam de emergir algumas tensões em alguns momentos dos GDF no embate entre *perspetivas mais humanistas e perspetivas mais diferencialistas*:

“Professora Teresa: - É assim, é óbvio que, por um lado, a sexualidade de alguém é irrelevante, não é? Mas por outro lado, quer dizer, há jovens que não se sentem bem com ela, tem os seus problemas, sabemos lá se um mau resultado escolar, se até confrontos com os colegas, não se trata de [algo relacionado com a sua sexualidade], não sabemos. Eu concordo que é irrelevante, mas agora, que são tópicos que eu acho, eu acho [certifica a sua opinião com o tom de voz], relevantes de ser tratados, quer dizer, eu acho...” (GDF2, Escola Azul).

Num sentido mais radicalizado, é como se ao considerar a homossexualidade um aspeto irrelevante da humanidade de alguém, se acabasse por considerar não só o tópico como os efeitos da discriminação homofóbica irrelevantes do mesmo modo, que foram visibilizados curricularmente por causa da necessidade de trabalhar estes temas com os/as jovens (Russell, 2011). Instala-se então um jogo perverso onde este discurso pode cair na má fé, e não só reifica a invisibilidade heteronormativa denunciada pelos próprios movimentos LGBT, como também se converte facilmente numa espécie de desculpa para não abordar as questões da diversidade sexual, colidindo até com aquilo que são as pretensões da própria lei<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> A própria (homos)sexualidade tem algumas particularidades que se relacionam com o facto de regra geral, não ser autoevidente – como o “género” ou a cor de pele –, mas ter que ser expressa para se compreender quais os posicionamentos face a ela num jogo complexo de relações de (não-)poder e (não-)saber (Sedgwick, 1990). Ora, muitas vezes ela mantém-se oculta precisamente para evitar situações de discriminação ou violência.

Nunca se negligenciando as potencialidades positivas que derivam da constatação da orientação sexual como uma característica irrelevante em certos contextos – aliás, uma parte importante das ideias defendidas pelo ativismo LGBT se funda exatamente na ideia naturalizadora da homossexualidade como algo irrelevante, e que serve, muitas vezes, como um contraponto às forças desumanizadoras a partir das quais as pessoas LGBT são estrategicamente representadas, vistas como “aberrações” a ser eliminadas (Brown, 2006; Junqueira, 2009) –, não se ignoram alguns problemas endêmicos neste tipo de discurso que não se resumem apenas à impossibilidade óbvia de ser-se tecnicamente indiferente: é insuficiente em si mesma e, muitas vezes, converte-se numa tentativa de invisibilização das homossexualidades, como aliás tem referido vários/as autores/as (cf. McIntyre, 2009; Meyer, 2008; Preston, 2016).

Não se pode deixar de considerar como estes discursos do “humano universal” tem que ser contextualizados dentro das exigências da própria ética da identidade profissional de professor/a que se requer respeitadora, e até neutral, nem a possibilidade de se tratar de discursos “politicamente corretos”, sobretudo num contexto de GDF onde os discursos são enunciados, auscultados e avaliados coletivamente por outros<sup>106</sup>. Importa deixar bem claro também que uma das intenções possíveis, subjacentes a este tipo de discurso, se possa relacionar como uma tentativa conciliatória entre a legitimação de uma identidade homossexual e atitudes mais agressivamente homofóbicas, sendo enunciado com a melhor das intenções. Como explica Wendy Brown (2006), com a evolução histórica do conceito de “tolerância”, esta começou por ser advogada como uma alternativa à violência bárbara e atroz entre grupos “diferentes”, muito particularmente no seio do próprio cristianismo e nas suas preocupações com o Outro. O problema é que a “inspiração cristã e humanista não chega para esconder a arrogância ética e epistemológica daquele que diz que tolera” (Stoer & Magalhães, 2005: 138).

Seria, pois, uma negligência não mencionar como, numa perspetiva paradigmática de reconhecimento das diferenças (Macedo, 2006), o discurso do “humano universal” rapidamente se converte num apagador de identidades que fogem ao padrão, sendo um dispositivo invisibilizador do não-normativo e contribui, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, para o silenciamento constante, de si já histórico, sobre as identidades LGBT no contexto escolar. Na verdade, no campo concreto da educação, converte-se até *numa desculpa conveniente para não tocar num tópico abjeto como a diversidade sexual* revelando como uma proposta liberal muitas vezes fracassa na relação com o “Outro”. Como recorda Elizabeth Macedo,

---

<sup>106</sup> Estas tensões e tabus tem que ser compreendidos considerando os/as professores/as a três níveis identitários: (i) pessoas com opiniões, sentimentos, frustrações, etc; (ii) profissionais de educação qualificados e (iii) cidadãos e cidadãs.



“(…) ainda que reconheçam a diferença, as propostas liberais compartilham com os conservadores uma postura universalista, caracterizando-se por uma tentativa de integração dos grupos culturais no padrão, baseado numa cidadania individual universal. As práticas particulares são aceitas, mas devem se limitar ao domínio privado.” (Macedo, 2006: 336).

Associado ao humano universal (ou parte substantiva dele), um outro tipo de discurso, igualmente questionável, é o discurso da privatização da sexualidade, i.e., é um discurso mencionado por alguns professores, curiosamente homens, que revela ainda existir um entendimento das abordagens sobre as (homos)sexualidades (juvenis) como se fosse uma dimensão *privada* que é, ou deve ser da *responsabilidade* única e exclusiva das famílias, com alguns a oporem-se mesmo, ainda que, por vezes, de modo indireto, à Educação Sexual. Para estes grupos de professores/as, a sexualidade é um aspeto privado das identidades e experiências pessoais e que, portanto, cada um/a se deve autovigiar para não a expressar ou, pelo menos conte-la, ao máximo. Num grupo de discussão focalizada da Escola Roxa, o professor António parece personificar um determinado tipo de discurso que, ainda que minoritário ao longo da pesquisa, não deixa de causar algum burburinho entre os presentes:

“Professor António: - Eu pessoalmente acho que a sexualidade de cada um a cada um pertence [olha para mim fixamente; pausa por uns momentos; espera reações]; é a minha opinião! Acho que a escola deve interferir o menos possível neste campo.

Hugo: - Isto é, acha que a Educação Sexual [não termino a frase]...

Professor António: - Acho que nem se quer faz sentido haver Educação Sexual. Não faz! Se reparar, para quê? A sexualidade é de cada um, quer dizer, no máximo, deve ser os pais lá em casa a, quer dizer, a lidar com isso.” (GDF1, Escola Roxa).

Outras vezes o discurso da privatização aparece mais visivelmente interligado com a noção de escolha:

“Professora Sofia: - Há muitos jovens que ainda não sabem o que querem, não é? O que vão ser... Não sei, é muito complicado. Hoje em dia... É muito complicado!

Hugo: - Em que sentido...?

Professora Sofia [hesita]: - No sentido da sua sexualidade, não é? De escolherem serem homossexuais... É por isso que eu acho que a sexualidade deve ser um assunto falado com os pais, abordado com os pais, não aqui na escola.” (GDF1, Escola Verde).

Utiliza-se aqui o termo “privatização da sexualidade” para explicar as tentativas mais ou menos diretas ou indiretas, mais ou menos constantes ou pontuais, de remissão da sexualidade

para o núcleo privado da vida social. O termo “privatização”, usualmente entendido na sua asserção político-económica de transferência das decisões públicas da vida coletiva para o universo individual e corporativo, tendo uma profunda ligação com aquelas que tem sido as políticas económicas neoliberais (Duggan, 2004), deve ser entendido aqui aplicado ao vasto capô da sexualidade para explicar como ela própria tem sido objeto desta privatização gradual não sendo, de todo, inovadora esse processo de hibridização entre aspetos de natureza económica com aspetos de natureza identitária ou cultural (Bourdieu, 2004).

Para tal, convém, desde logo, lembrar como estas tensões entre o público e privado, envolvendo a esfera da intimidade, foram, na verdade, abertas pelo feminismo – com os desafios do “pessoal é político” – e foram (e são) também colocadas aos movimentos LGBT, nomeadamente a partir das marchas do orgulho LGBT (Silva, 2005; Carneiro, 2009; Oliveira, 2014). Um primeiro exercício destes grupos era demonstrar de como a ideia de remeter a intimidade para o núcleo da privacidade deslegitimara e impossibilitaria, *a priori*, a sua afirmação política cuja base da sua existência derivara precisamente das tentativas de modificar uma legislação discriminatória que, paradoxalmente, regulava e intervinha no mundo privado. Decorre então que uma das consequências desta privatização da sexualidade acaba por ser a *legitimação* das desigualdades sexuais assim como a sua própria *naturalização*. Como recorda Lisa Duggan sobre a privatização e o (neo)liberalismo:

“Os termos mestres e categorias do liberalismo são retóricos; eles não simplesmente descrevem o mundo “real”, mas antes providenciam só uma forma de compreender e organizar a vida coletiva. Por um lado, eles obscurecem e mistificam muitos aspetos da vida sobre o capitalismo – escondendo amplas desigualdades de riqueza e poder e de classe, raça, género, e sexualidade através dos estados-nação assim como dentro deles. As desigualdades são rotineiramente assinaladas como vida “privada”, compreendida como “natural”, e classificadas fora da vida “pública” do estado. Por outro lado, quando as ideias do Liberalismo se tornam senso comum, elas também trabalham para *criar e recriar* instituições e práticas de acordo com os seus preceitos (2004: 05).

Não é de negligenciar o facto de alguns professores/as ainda encararem a orientação sexual (e as temáticas que a circundam) da responsabilidade do núcleo (“privado”) das famílias, como o Professor António assim como tem demonstrado alguma literatura (Epstein & Johnson, 1998, Preston, 2016). Não se negligencia também o facto de, em muitos sentidos, a sexualidade, e sobretudo a homossexualidade, (dever) ser um aspeto privado da sexualidade por razões de conveniência – aliás, é interessante constatar como na história da(s) homossexualidade(s), a noção da sexualidade como privada tem funcionado como um argumento para a sua própria

legitimação, nomeadamente em matéria de descriminalização, uma vez que (argumenta-se) o Estado não deve ter o direito de proibir as relações livres e consensuais entre pessoas adultas (Carneiro, 2009); mas não é menos verdade como, simultaneamente, o argumento da privatização funciona como uma medida de abjeção contra a homossexualidade reificadora, inclusive, da própria heteronormatividade. Como explica a Professora Isabela:

“Professora Isabela: - Há muitas pessoas que hoje em dia dizem «ah e tal, que façam as coisinhas deles, mas entre quatro paredes. Quer dizer, é um bocado hipócrita porque, por exemplo, um professor, ou professora, não sei, estou só a dar um exemplo; um professor pode dizer: “ah a minha mulher, ah os meus filhos”, porque razão um professor que seja homossexual não pode dizer: ah o meu marido, não é? É um pouco hipócrita, mas pronto. Lá chegaremos...” (GDF1, Escola Rosa).

Anula-se a dimensão antagónica da desigualdade e encara-se a discriminação como um *fait-diver*. Por vezes, também é perceptível uma certa noção de *secundarização* que é devotada aos temas da ES/sexualidade/orientação sexual, com alguns professores/as a referirem tratar-se de um “tema da moda”:

“Hugo: - Vocês consideram que é importante trabalhar estas questões da diversidade sexual com os jovens, ou não?

Professora Virgínia: - Concereteza que é. Apesar de terem tanta informação ainda continuam a ter os seus preconceitos, é impressionante...

Hugo: - Em relação à homossexualidade...?

Professora Virgínia: - Em relação a tudo, a tudo!

Professor Luís: - É o tema da moda, não é?

Hugo: - Em que sentido, poderia clarificar?

Professor Luís: - É o tema da moda, agora toda a gente fala sobre essa questão, da homossexualidade. Hoje em dia tornou-se muito comum falar disso.

Professora Virgínia: - E é positivo que se fale!

Professor Luís: - Não digo que não, a mim não me aquece nem arrefece, mas acaba por ser um tema da moda. É nesse sentido...” (GDF1, Escola Castanha).

À semelhança de um estudo de Dennis Francis com professores/as sul-africanos/as (cf. Francis, 2017), existiam alguns/mas professores/as que usavam a terminologia “moda” para designar (a temática da) homossexualidade, como, por exemplo, o Professor Luís da Escola Amarela (GDF2). Esta noção de “moda” claramente não só reflete o estatuto inglório atribuído às questões da diversidade sexual como algo supérfluo e temporário (Francis, 2015), como também, num certo sentido mais simbólico, não deixa de atribuir à homossexualidade um estatuto de

excedente, secundário. Ora, como refere Butler (2011), “(...) o privilégio heterossexual opera de muitas formas, e duas das formas de como ele opera inclui naturalizar-se a si mesmo apresentando-se a si mesmo como o original e a norma” (85). Sendo a heterossexual o princípio genesíaco (por causa da reprodução), compete à homossexualidade ser o seu excedente diabólico (pela sua infertilidade entre os dois membros, não de modo individual).

Também foi possível perceber que, em alguns grupos, alguns professores/as tinham algum problema em usar termos como “homossexualidade” ou “orientação sexual”, para já não falar dos usos de termos como gay ou lésbica, referindo-se, por vezes, às questões LGBT, ora de modo subentendido (sem a verbalizar), ora, em casos excepcionais, como “isso” ou até mesmo como ausência. No postulado que é importante compreender as construções sociolinguísticas dos modos sobre como fala da diversidade sexual (Saunston, 2016), é importante perceber como ainda se gera uma certa dificuldade abordar o tema explicitamente. Não deixa de ser curioso que, em alguns casos, tal como nos/as jovens, os discursos eram bastante dúbios quanto à interpretação. Ainda assim, verifica-se que o discurso maioritário dos/as professores/as era pautado por aquilo que aqui se pode designar como “discurso liberal de tolerância” (McIntyre, 2009: 303) em que qualquer possibilidade de preconceito, discriminação ou violência tendia a ser vedado. Contudo, isto não significa que não tenham existido alguns discursos mais diretamente problemáticos que de seguida se retrata.

### **6.2.2. Da homofobia institucional às microagressões dos comentários e piadas**

As formas mais específicas de homofobia encontradas nos discursos de professores referiam-se à discrepância evidente em discurso da oposição entre “direitos humanos” dos homossexuais (mais consolidada) e os “direitos (alicerçados em dinâmicas) sexuais” dos homossexuais, como o casamento ou a adoção de crianças. Tal como em alguns e algumas jovens, havia também professores/as que se opunham a direitos LGBT alicerçados numa dinâmica afetiva ou sexual, sobretudo ligados à homoparentalidade revelando um certo grau de homofobia institucional (Borrillo, 2010). Alguns professores/as chegavam mesmo a usar termos como “pares” homossexuais em vez de “casais homossexuais”. Num dos GDF's, em que a conversa foi ocorrendo de forma amena, logo após a pergunta final que procurava dar fim ao GDF (“gostariam de acrescentar mais alguma coisa?”), o Professor Luís faz uma pergunta sobre homoparentalidade:

Hugo: - Pronto. Acho que já me ajudaram a responder a algumas questões, portanto... acho que está! Tem alguma coisa a acrescentar?

Professor Luís: - A ideia da adoção gay, por exemplo. Isso a nível do bullying por exemplo isso vai ser outros quinhentos: não gozarem com o menino ou com a menina por os pais estarem a viver nessa situação.

Hugo: - E vocês sentem-se preparados para lidar com essa questão?

Professor Luís: - Claro que não. Eu não! Mas pronto, é como as outras coisas: a gente tenta fazer sempre o melhor possível, não é? Cada caso é um caso. Cada professor tem também o seu background educacional.

Professora Cristina: - E você concorda que um casal homossexual possa adotar uma criança e ser reconhecido enquanto casal?

Professor Luís: - Pois, ainda não tenho opinião muito bem formada sobre isso.

Professora Isabel: - É que, do ponto de vista legal, uma pessoa solteira pode adotar, não é? Mas que ambos possam ser reconhecidos enquanto casal que adota, isso já é outra história!

Professora Cristina [que, entretanto, decidira intervir]: - A priori, quando a questão foi posta, a resposta intuitiva é “não”. Mas pronto, cada um tem a sua individualidade, e isto pode eventualmente ligar-se ao que há bocado referiu, de haver alguma promoção da homossexualidade, crianças que possam crescer e enveredar por isso. Mas eu não vejo isso como uma garantia de que nada possa influenciar. São tudo questões que não tem resposta imediata nem objetiva nem ninguém é dono da verdade. Acho que nunca se vai conseguir ter um desfecho. Uma verdade.

Professora Marisa: - E que nós também temos muitos miúdos que tem os pais presos. E eles todas as semanas vão visitar os pais à quarta-feira, e nós partimos do princípio que os miúdos também não vão para a cadeia, não é? Da mesma forma um casal homossexual. Agora, se é preferível um miúdo ser amado por dois pais ou duas mães do que estar ausente com o pai preso, acho que é melhor.

Professora Cristina: - E depois em todos os casos deve haver situações melhores, outras piores.

Professora Sofia: - Cada caso é um caso!

Hugo: - Vocês consideram que essa criança que depois assume que tem dois pais ou duas mães, acham que vai ser alvo de preconceito?

Professora Luís: - Sim, eu acho que sim. Aqui na escola sim. A sociedade não está muito preparada para essa questão. A questão de ser “homossexual”, talvez, há um certo respeito, mas adotar? Não me parece.

Professora Marta: - Porque é diferente da norma; ele até podia viver com dois homens ou com duas mulheres, mas ser o pai e um tio. Porque há muitas crianças que vivem com o pai ou a mãe, porque só tem o pai ou a mãe. São órfãos, não é? Ou porque estão os pais separados. Mas até pode ser educado pelo avô e pela mãe, ou pelo tio e pelo avô, porque às vezes também falta a mãe, não é? Não há uma verdade [olhando para Cristina]

Professora Cristina: - Claro.

Professora Marta: - Se ele disser que o pai é homossexual e vive com outro senhor, ou que a mãe vive com outra senhora, provavelmente ele vai sofrer alguma discriminação. São aquelas situações novas.

Professor Luís: - Por acaso não tinha pensado nesse tema; mas já que vocês trouxeram vou pensar algumas perguntas. Portanto falta formação nessa área, não é? Como lidar com esse tipo de situações...?

Professora Antónia: - Sim porque nós quando nos formamos, aprendemos a ensinar a “média”, o aluno que, à partida, não existe, ou que dantes existia, pronto. O aluno que, à partida, não tem problemas, que é de

uma família mais ou menos estruturada e que lhe dá apoio [suspiro] e que valoriza a escola. Tudo isso se tem vindo a alterar, não é?” (GDF2, Escola Amarela).

Tal como nos/as jovens, entre discursos de algum preconceito, ambiguidade e secundarização, demonstra-se que o tópico da homoparentalidade continua a ser bastante polémico, muitas vezes envolvendo direta ou indiretamente a própria questão do bullying homofóbico que poderá atingir estas crianças, por extensão do preconceito homofóbico contra os pais ou mães (Clarke, Kitzinger & Potter, 2004). Mas o que parece estar aqui verdadeiramente em jogo é a resistência maior em aceitar direitos ligados à componente da dinâmica sexuais como são os direitos conjugais e familiares. Uma das tensões mais comuns colocadas aos modos de concetualizar a diversidade ou a diferença relaciona-se com o binómio entre aquilo que se pode chamar direitos ligados ao “humano universal” e direitos ligados a uma “identidade particular”, opondo geralmente aqueles/as que enfatizam a dimensão universal de uma humanidade amplamente partilhada e aqueles/as que enfatizam uma dada “diferença” de uma determinada identidade ou grupo (Carneiro, 2009; Nata, 2011)<sup>107</sup>.

Ora, na pesquisa, um dos modos mais comuns dos/as professores/as conceberem o “Outro homossexual” é precisamente a partir da lógica do “humano universal”, i.e., a pessoa homossexual é um ser humano, a humanidade é algo que, apesar de todas as nossas diferenças (de género, sexuais, étnicas, culturais, etc.) partilhamos e é exatamente essa humanidade que deve ser a base do respeito mútuo entre as pessoas, aliás como uma extensão do discurso liberal. Mas quando se abordam direitos particulares ligados à própria identidade sexual (que aliás são garantidos para heterossexuais), o caso muda de figura, inclusive não se reconhecendo esta homofobia institucional como “homofobia”. Trata-se de uma situação grave na medida em que revela que estes profissionais não estão preparados/as para lidar com casos de famílias homoparentais (cf. Gato, 2010) assim como o facto tem visões limitadas do que a cidadania é ou deve ser.

Quando interrogados/as diretamente se os/as professores/as discriminavam os alunos (ou outros/as colegas), a resposta era quase sempre negativa, mas, ainda assim, havia muitos/as professores/as, ao longos dos 14 GDF, que denunciavam situações testemunhadas e presenciais

---

<sup>107</sup> Esta é uma tensão que, inclusive, tem atravessado os debates contemporâneos que envolvem a cidadania (Carneiro & Menezes, 2007; Carneiro, 2009), discutida sobretudo pelos trabalhos da cientista política Iris Marion Young (1990; 1997). Na verdade, todo o trabalho de Young deve ser lido como uma tentativa de demonstração da insuficiência do universalismo em conceber os direitos das minorias opondo-se ela às perspectivas falaciosas da igualdade clássica (Macedo, 2006).

de algum preconceito homofóbico, sendo a forma descrita mais comum a enunciação de comentários e piadas, reinscrevendo, aliás, aquilo que os/as jovens já disseram:

“Hugo: - E ao nível de discriminação. Vocês consideram que existe muita discriminação contra estudantes que sejam homossexuais. Por parte de professores em relação a alunos...?”

Professor Jonas: - De professores a alunos...?

Hugo: - De professores a alunos.

Professor Jonas: - Nada. Nadinha.

[outros professores abanam a cabeça...]

Professor Jonas: - Talvez o que há, seja alguns comentários, algumas coisas que se diz e que, por vezes, se calhar, na minha opinião, tendem a ser mal interpretadas...

Professor Rodrigo: - Comentários há, e muitos. Ainda não se chegou a um ponto de entender que talvez aquele comentário, dito daquela forma, para aquela pessoa, pode magoar x, y, z. Não; eu acho que as pessoas dizem coisas que depois não pensam.

Professor Filipe: - E se calhar é sem querer, é sem intenção.

Professor Rodrigo: – Exatamente. São pequenas coisas, pequenos nada que podem magoar os outros, magoar muito os outros e nós nem nos apercebemos.” (GDF2, Escola Amarela).

“Professora Anabela: - Nós tivemos um caso de um Professor que contava anedotas. Era muito divertido e contavas anedotas. A uma dada altura, enfim, chegou-nos aos ouvidos que contava anedotas sobre homossexuais nas turmas. Bem, eu achei problemático, mas o meu engraçado foi que ninguém achou aquilo problemático. Ninguém!

Hugo: - Eventualmente poderia haver algum aluno que fosse homossexual ou que, sei lá, tivesse num processo de descoberta neste campo e o professor punha-se a contar anedotas...

Professora Anabela: - Exatamente! Mas o problema não, nem foi a anedota; foi o facto de alguns colegas não acharem aquilo relevante...

Professora Vera: - Inofensivo, acharam inofensivo...

Completamente!” (GDF1, Escola Laranja).

Como observam Panayiota A. Shoshilou & Elena Vasiliou (2016), “as crenças pessoais dos participantes exibiam formas mais suaves de homofobia (...) em comparação com as atitudes que eles descrevem nos outros (...) mesmo que os participantes expressem formas auaves de homofobia, eles opõem-se a essas formas mais fortes de homofobia que descobrem na narração dos incidentes” (98). Nesse sentido, também como em outros estudos (cf. Rodrigues et al., 2015), os/as professores/as mencionaram existir e serem testemunhas de atitudes preconceituosas e discriminatórias. Uma parte desses preconceitos vinham sobre a forma da violência verbal, e muito particularmente sobre a forma de comentários e piadas, i e., de microagressões (Sue, 2010). Estudos tem demonstrado que uma das formas comuns de discriminação homofóbica de

professores/as se dá a partir da enunciação indireta de comentários (Meyer et al., 2014). É, na verdade, aquilo que alguns autores reconhecem como “homofobia subtil” (Gato, Carneiro & Fontaine, 2011). Não deixava de ser interessante como, por vezes, os/as professores/as tinham consciência da gravidade dos “pequenos nada” e outras vezes caíam numa absoluta negligência sobre microagressões, desvalorizando-as. Esta atitude é grave pois acaba por revelar que muitos/as professores ainda não têm uma sensibilidade antihomofóbica e antiheteronormativa como teriam eventualmente contra o sexismo ou o racismo. Na verdade, a homofobia é, de todos os preconceitos, aquele que menos é intervencionado por várias razões; uma delas porque o sujeito que a contesta tende a ficar sub suspeita de ser homo ou bissexual (o que desinveste a contraposição), mas também porque se naturaliza os pequenos atos da linguagem (Gato, Carneiro & Fontaine, 2012).

É importante salientar que estes comentários, muitas vezes, eram tidos como inócuos, procurando os/as professores/as razões para os justificar. Ainda assim, exceção feita a discursos ambíguos, não se pode dizer que, em discurso direto, os/as professores/as assumiram discriminar. As situações de discriminação são narradas sobretudo a partir de testemunhos sobre o comportamento de outrem, e uma vez ou outra justifica-se com uma alegada natureza preconceituosa do ser humano, categoria à qual os/as professores/as fazem parte. Como já se referiu, o peso do politicamente correto pode fazer-se sentir, obrigando os/as professores/as mais preconceituosos a determinadas posturas, mesmo que a contragosto (Neves, 2016). Isto não significa reconhecer que existiam discursos de professores/as que pareciam revelar um empenho genuíno no endereço de questões de diversidade sexual à educação.

### **6.2.3. Dos discursos de reconhecimento aos perigos de um discurso heteronormalizador**

Por último, não deixam de existir alguns professores/as que se mostram bastante solidários/as com a homofobia e a heteronormatividade, sobretudo mulheres. São professoras que reconhecem como é importante colocar as escolas a debaterem estes assuntos que aliás sempre apresentarem como desafios para elas enquanto educadoras:

“Professora Ana: - Eventualmente podem ser tolerantes, mas no fundo não aceitam [pensa um pouco]. Eu acho que houve – como é que eu vou dizer? – houve um despertar para a formação a este nível muito tardio porque a questão da homossexualidade já tilinta nos nossos ouvidos há muitos anos na qualidade de docentes. Eu sou professora há 25 anos e eu fiz formação nesta área, duas formações, mas há professores que nunca fizeram e a formação não nos formata. Eu posso fazer milhentas formações e nunca mudar a minha opinião! Eu também acho que a nossa aceitação tem muito a ver com o contacto com pessoas.



Porque eu, como muitos nós, fui formatada para a heterossexualidade no contacto que recebi dos meus pais. Mas o contacto com pessoas homossexuais fez-me ver as coisas de maneira diferente. Na minha docência, eu aceito a homossexualidade com a mesma naturalidade com a que aceito a heterossexualidade; mas isto é um caminho a percorrer.” (GDF3, Escola Cinzenta).

Alguns professores/as, na verdade, vão-me parabenizado por trazer este tópico às escolas e vão contando histórias pessoais sobre discriminação e aceitação (com colegas ou amigos/as seus/suas) o que revela, desde logo, a sua maior proximidade ao tema. Na verdade, essa proximidade não esta desfasada da hipótese de contacto (Allport, 1997), na medida em que professores/as que se solidarizam com estas questões muitas vezes já tiveram experiências de alguma intensidade com situações de homofobia (Meyers, et al., 2014). São estes/as professores/as – mais “mente aberta” como diziam os/as jovens –, independentemente da sua orientação sexual, aqueles/as que são mais recetivos/as a trabalhar estas questões na sala de aula, convertendo-se assim em aliados preciosos (Connell, 2014).

Estes discursos mais – como se costuma dizer – “gay-friendly” não estão, contudo, imunes a alguma problematização, nomeadamente daquilo que representam em termos de heteronormatividade e da sua reprodução. Dois aspetos se destacam: uma problematização intensiva sobre a “descoberta” da sexualidade, quase alarmista, que muitas vezes pode resvalar para intervenções descontextualizadas, e uma certa hetero e homonormatividade presente no discurso de alguns professores que reifica a uma ideia monolítica de um “bom homossexual” não contemplando outras possibilidades de ser LGBT ou até produzindo novas formas de exclusão que atenta contra os seus direitos. Um exemplo do primeiro aspeto está inerente à conversa com a Professora Cláudia que, no decorrer de um GFD, me interroga:

“Professora Cláudia: - Eu por acaso, até lhe vou fazer uma pergunta: eu há uns anos, fui professora de um aluno, um rapaz, que nunca gostava de brincar com rapazes. Brincava sempre com raparigas, andava sempre com elas. Era assim muito [pensa] efeminado, pronto. E como se sabe, estas coisas depois sabem-se e gerou-se uma situação em que depois foi falada nas reuniões e a uma dada altura começou-se a perguntar o que se deveria fazer em relação a esse caso.

Hugo: - Mas o rapaz era ostracizado pelos outros, sofria bullying, ...?

Professora Cláudia: - Não, que se saiba, não. Parecia até bastante integrado...

Hugo: - Então não havia problema, julgo eu. O problema era se sofresse alguma violência, aí sim...

Professora Cláudia: - Sim, mas era o facto...

Professora Júlia: - Mas se o rapaz não era vítima de nada, deixa-o andar; faz parte da personalidade dele, gostar de brincar com raparigas, isso não é um problema...” (GDF1, Escola Laranja).

“Professora Marta: - Os pequenitos que crescem a ver novelas já acham aquilo normal, não é? Mas depois quando se trata de pessoas próximas deles já a brincadeira muda de forma. Na novela aceitam perfeitamente; na escola já é diferente, mesmo a nível de professores, a nível de colegas, é diferente. Agora, claro, que é muito diferente, nós adultos, aceitarmos e as crianças aceitarem. E é nisso que nós temos que fazer um trabalho, quando se nota alguma coisa, um miúdo que é diferente, já não é o professor de Matemática ou de Ciências, mas o Conselho de Turma que tem de estar disposto a ajudar esse miúdo e ter uma parte de psicólogos por trás, família, todos a trabalhar, isso tudo. Porque um sozinho não faz nada, não consegue.” (GDF2, Escola Amarela).

O que se repara aqui é que, no âmbito das suas legítimas e interessadas intervenções, a Professora problematiza uma situação que nem sequer foi problematizada pelos restantes colegas do grupo, antecipando-se, e assim criando uma problematização que já deriva do seu quadro mental de reinscrição heteronormativa. Revela-se ainda uma preocupação com a “descoberta” da homossexualidade que em muitos casos é ambígua quanto à intervenção desejada como neste caso (e.g., quer-se intervir para “mudar” a orientação sexual?). Numa outra perspetiva, não se deixa de considerar como possibilidades não-heterossexuais fiquem sempre sobre uma certa vigilância adulta. Ao/À jovem (sobretudo, quando homossexual) é atribuído um certo estatuto de indecisão que não é atribuído ao/à jovem heterossexual do mesmo modo. É como se o/a jovem não pudesse ter a certeza da sua própria não-heterossexualidade.

Mais: a homossexualidade aparece como uma “escolha” e, portanto, passível de uma certa modificação se receber uma dose certa de respaldos sociais. Como “escolha”, o indivíduo deve ser moralmente responsabilizado pela sua orientação sexual e pelos efeitos de violência que eventualmente a sua desprivatização possa causar. Não existe, portanto, a noção da sexualidade como um aspeto que gera ansiedade nos sujeitos e muito menos como uma dimensão política a partir da qual desigualdades e opressões são perceptíveis sendo a possibilidade possível uma “cidadania da consolação” (Oliveira, 2014).

Isto não significa, porém, reconhecer como os processos de “descoberta” de identidades não-heterossexuais são, muitas vezes, pautados por alguns conflitos intrapsíquicos na mediação entre uma orientação sexual estigmatizada e o imperativo cultural da heterossexualidade para muitos/as jovens LGBT (Meyer, 2010) e, em muitos casos, algumas oscilações, muito particularmente quando em causa estão identidades que fogem ao binómio “homo/hetero” como a “bissexual”. O problema que se coloca é quando alguns destes discursos procuram lançar uma suspeição a possibilidades homossexuais, a partir da sua privatização, reificando, por extensão, a heterossexualidade como *um ideal de percurso de desenvolvimento*. Esse discurso de privatização

é desconstruído pela Professora Ana que reconhece o facto de muitos dos seus colegas ainda não terem consciência de como a ES é importante:

“Professora Ana: - Há muitos colegas meus que se calhar [pensa] – e eu aqui, atenção, não quero estar a ofender ninguém –, mas se calhar não estão tão sensibilizados para estas questões. Deixam passar, não é? Para mim, são muito importantes. Fazem muito sentido. Para outros talvez não. E sabem como é: se nem toda a gente está no mesmo barco, na mesma onda [encolhe os ombros e sorri]  
Professora Antónia [completa]: - É difícil. É difícil...” (GDF2, Escola Verde).

Numa pesquisa de Elizabeth Meyer (2008) com recurso a entrevistas, a autora constata que muitos/as professores se sentem isolados/as na luta contra formas de violência de género e homofobia porque não tem o apoio dos seus colegas nem da administração escolar. A prevalecente retórica do individualismo liberal atua como uma barreira para abordar questões de diversidade obscurecendo as relações estruturais de dominação. Os professores acabam assim, involuntariamente, por naturalizar a violência (“deixar passar”) por mais vontade que tenham em intervir. É óbvio que a estratégia pedagógica não deve passar por uma imediata *homossexualização* ao primeiro sinal de interrogação da norma exclusiva da heterossexualidade – que até pode ter o efeito perverso de instigar a homofobia social –, mas sim oferecer um leque alargado de identificações possíveis, reiterando como esse processo, em última instância, deve ser “resolvido” individualmente. A estratégia pedagógica deve ser então *abrir o campo das possibilidades a todas as identificações possíveis e isso só se faz oferecendo formação e informação, o que implica, desde logo, desprivatizar a sexualidade*.

Definida essencialmente como o princípio pelo qual toda a gente é (facto “natural”), deve ser (facto moral) ou gostaria de ser tomada como (facto interiorizado) heterossexual ate prova do contrário, a heteronormatividade deve ser lida aqui como um dispositivo psicossocial que procura manter a aparência heterossexual do corpus social a partir da regulação individual do corpo dos sujeitos onde a própria dimensão performativa da expressão de género, se associa simbolicamente. Um outro aspeto em que a heteronormatividade marca lugar de modo mais visível é precisamente em alguns discursos onde a desconstrução dos estereótipos de género sobre homossexuais surge como uma necessidade pedagógica, mas que depois acaba por reinscrever hierarquias do “gay, mas não bicha”:

“Professora Raquel: - Acho positivo que a escola possa falar sobre estas coisas. Abrir o debate à comunidade. Que os jovens possam perceber que os homossexuais não são essas – passo a expressão,

que aqui já foi dita aliás – «bichas efeminadas» [faz aspas com os dedos] que aparecem na televisão. São pessoas como nós, normais, quer dizer...

Professora Vera: - São pessoas normais como qualquer pessoa!

[alguns acenos de cabeça em concordância] (GDF2, Escola Verde).

O que mais chama a atenção neste discurso é uma oposição (leia-se, meramente fictícia) entre dois tipos de (homens) homossexuais<sup>108</sup>: *o homem homossexual que merece ser respeitado*, i.e., «o» (verdadeiro) homossexual com “H” grande e *o homem homossexual que merece ser desrespeitado e efeminado*, i.e., *a bicha*<sup>109</sup>. A “bicha” aparece como uma identidade fantasmagórica a partir da qual certas inclusões devem ser pensadas e certas identidades homossexuais incluídas. Um estudo com professores/as não-heterossexuais, Catherine Connell (2014) explica como um dos dilemas não consiste só em ter que desafiar discursos (heterossexuais) homofóbicos, mas também “tomar decisões sobre a sua visibilidade enquanto gays e lésbicas na sala de aula num contexto de expectativas rígidas sobre o que essa visibilidade deve parecer.” (Connell, 2014: 136).

A recente inclusão de pessoas LGBT no *discurso* escolar parece necessitar da produção de um *outro excludente*. Ora, tem havido nos estudos LGBT/*queer*, e muitas vezes na esteira das teorias da interseccionalidade, uma grande discussão sobre “boas cidadanias homossexuais” e “más cidadanias” (Bell & Binnie, 2000; Oliveira, 2014; Phelan, 2010). O homem homossexual que se insere dentro dos padrões normativos da respeitabilidade heterossexual pode ser aceite (desde que não queira estar sempre a falar da sua sexualidade, que a remeta para o núcleo do privado e que se comporte dentro de certas regras simbolicamente heterossexuais). Todos os outros, que conspurcam o grau de aceitabilidade dos primeiros, merecem a desumanização. Parece que a única forma dos homossexuais serem aceites é a partir de uma inclusão subordinada às regras simbólicas da heterossexualidade, reforçando-se o *modelo da tolerância* (Stoer & Magalhães, 2005).

Num estudo de Preston (2016) sobre a atitude de professores/as, a autora explica como uma certa desvalorização sobre o *bullying* homofóbico reescrevia os/as jovens homossexuais mais assumidos/as no estatuto de merecedores/as do próprio *bullying* como se a culpa de o terem sofrido fossem pelo facto de se terem expresso demais a sua (homos)sexualidade, à semelhança

---

<sup>108</sup> Não se pode deixar de referir como estes discursos de conceptualização da homossexualidade sempre partem de um *princípio masculinista* da homossexualidade como invariavelmente masculina que, por extensão, invisibiliza possibilidades homo e bissexuais femininas, crítica aliás que tem acompanhado os estudos LGBT desde da sua legitimação enquanto tal (Rodrigues, Brás, Cunha, Paulo Petiz e Nogueira, 2015).

<sup>109</sup> Este discurso da “bicha” não é um exclusivo de um discurso heterossexual (cf. Santos, 2013b; Oliveira, 2014). Importa referir como este discurso é mais complexo do que parece servindo a bicha como um regulador da aparência heterossexual do meio, mas não nos alongaremos neste capítulo.

do que acontece, por exemplo, com as vítimas de assédio sexual (“elas merecem”). Invés da estratégia pedagógica se centrar em desconstruir o conceito de “norma”, o discurso reinscreve um novo padrão normativo através do qual certas identidades são não só pensadas (Riggs e Due, 2012), como também *impossibilitadas de se exprimir*.

Isto não significa negligenciar como a demonstração de que a “orientação sexual” é uma característica diferente da “expressão de género” (e da “identidade de género”) não corresponde a uma necessidade pedagógica importante de esclarecimento, cientificamente certificada, leia-se, que deve ser desvirtuada sob pena de se reinscrever estereótipos redutores sobre identidades lésbicas e gays – vale lembrar que, em “Gender is Burning”, a própria Butler (1993), cuja obra é tantas vezes tomada como ode à subversão de género, relembra como, às vezes e em certos contextos, as performances de género alegadamente mais subversivas, invés de questionarem a heteronormatividade, só fazem reifica-la ainda mais, dando-lhe uma certa comodidade na medida em que certifica que os gays e as lésbicas são os “desviados de outrora”. Pode-se indagar até que ponto não deixa de ser subversivo, por exemplo, à masculinidade hegemónica heterossexual a ideia de um homem gay “tão” masculino como qualquer hetero.

Significa somente como, por vezes, ao lutar-se contra certas formas de discriminação (contra a orientação sexual), acaba-se por legitimar outras (expressão de género) ou até mesmo produzindo novas formas de abjeção que residem nas complexas interseções simbólicas entre as duas dimensões:

“Professora Sofia: - Uma vez eu tive um aluno que tinha assim uns tiques assim, pronto, estranhos; e toda a gente, o resto dos miúdos, claro, comentavam, eu ouvia, às vezes, chamavam nomes: «olha o [sorri] mariquinhas! Olha o fulanito é [faz aspas com os dedos] gay!», enfim, sabe como os miúdos são, né verdade? E uma vez juntei-os todos, e esclareci: «olhem, não é porque o vosso colega não gosta de jogar futebol e não sei o que, é aquilo que vocês lhe chamam, tá bem?». E eles parece que compreenderam, parece, parece; e acabou essa história! Nunca mais incomodaram!” (GDF1, Escola Verde).

Não deixa de ser interessante como se é verdade que a demonstração das ruturas simbólicas entre orientação sexual e expressão de género usufrua da função de esclarecer e reduzir o preconceito homofóbico, às vezes a sua separação possa reinscrever os tópicos da dinâmica sexual (fantasias, fetiches, comportamentos, etc.) numa dimensão mais abjeta do que ela já está. Neste excerto, a separação entre desejo sexual e género funciona para recolocar a homossexualidade fora do discurso (Sedgwick, 2007). Em suma, humanização, privatização e heteronormalização se conjugam para que a única forma de lidar com a diversidade sexual seja

*uma perspectiva liberal e não uma perspectiva crítica e politizadora, comprometida com a mudança social.*

Um perscrutar crítico pelos discursos de professores/as do ensino secundário de Portugal pode antever modos de conceber a diversidade sexual que dificilmente se inserem numa *perspetiva crítica de alteridade* e se ficam por *uma conceção liberal de “diferença”*. Destacam-se aqui três discursos dentro desta atitude liberal: o discurso do humano universal, a privatização da sexualidade e a heteronormalização da figura do homossexual. Não significa obviamente que os/as professores/as sejam vis homofóbicos/as em potência, mas implica reconhecer como existem brechas nos discursos que os impossibilitam de perceber o que está em jogo no jogo da alteridade, lembrando como estes três tipos de discursos parecem ser também os mais convenientes dadas as condições das escolas e as conjecturas macrosistémicas, obrigando profissionais composturas mais críticas ao acantonamento (Preston, 2016).

Com esta discussão, não se trata de fornecer novas coordenadas, i.e., “reorientações sexuais” como se houvesse uma fórmula ou um receituário para lidar com a diversidade sexual (Ranniery, 2017). Como se refere Butler (2017), não é possível um mundo sem que as novas possibilidades da sexualidade não derivem indiretamente das velhas regulações heteronormativas. Mas trata-se sim de questionar os modelos – conservadores e liberais – que produzem a(s) “norma(s)” distendendo a necessidade de crítica para as fronteiras do antagónico. Trata-se de criar “regiões de fronteira em que se torna obrigatório negociar o inegociável, e é nessa região que reside nossa esperança de construção de uma política da diferença.” (Macedo, 2006: 354), o que muitas vezes passa por “estranhar os nossos modelos atuais de solidariedade e engajamento político” (Ranniery, 2017: 223).

É fácil de imaginar como emaranhados/as em mil e uma tarefas e sem formação específica, os/as professores/as se refugiem em determinados discursos “politicamente corretos”<sup>110</sup> de entender o Outro. Vive-se, inclusive, num tempo de hipersensibilidade conservadora e liberal onde o que quer que qualquer um/a diga, será sempre passível de magoar outrem e isto tanto vale para o campo da esquerda mais *mainstream*, tantas vezes acusada de “politicamente correto”, como para o campo das direitas, muitas vezes incapaz de lidar com o seu inverso que aqui se pode chamar, ironicamente, de “politicamente correto do politicamente incorreto”. Mas também não se deixa de concordar com Gert Biesta (2013) de que a educação ainda vale a pena como dispositivo para transformar o mundo, de que a escola é uma instituição

---

<sup>110</sup> É interessante como aqui o “politicamente correto” em vez de se inscrever numa crítica ao alegado excesso de criticabilidade, funciona como um dispositivo de lembrança da falta dela num contexto de *tolerâciazinha* em relação ao Outro.

a partir da qual a mudança social deve (e pode) ser efetuada, e de que, se existe qualquer coisa de bonito na educação, é exatamente isso: correr riscos.





## Capítulo 7. Os modos de funcionamento da Educação Sexual segundo os sujeitos educacionais: desorientações sexuais entre a lei e o vivido

Era um dos objetivos tentar compreender até que ponto a ES estava (ou não) a ser operacionalizada nas escolas, e muito particularmente em relação ao tópico da orientação sexual. No que respeita à Educação Sexual como um todo, foi muito interessante constatar que, ainda que alguns e algumas jovens tivessem tido aulas formais de ES (ou experiências ligadas a ela) e que muitos reconheçam a sua importância, sobretudo ao nível da transmissão de informações, não deixam de tecer um conjunto de considerações críticas a alguns aspetos da ES, o que aqui se pode designar como um “*discurso de descontentamento*”. Muitos/as jovens apontam a discrepância entre aquilo que são o *conteúdo* da ES e os seus conhecimentos sobre a sexualidade. Outros denunciam as abordagens demasiado técnicas e enfadonhas das formações neste âmbito. Enfim, sendo o discurso juvenil marcado sobretudo pela *heterogeneidade* (Rocha e Duarte, 2010), é possível perspetivar dois discursos em interação: um *discurso de reconhecimento* e um *discurso de descontentamento*, devendo ser este último compreendido – não só, mas sobretudo – como resultado, direto ou indireto, da discrepância entre aquilo que são as *culturas sexuais de jovens* e a formulação institucional da ES como, aliás, tem teorizado outros/as autores/as (Allen, 2011; 2017; Fonseca e Simões, 2015)<sup>111</sup>.

Como salienta Allen (2011), toda a história da ES é a história de um movimento que se alicerça numa compreensão adulta sobre a sexualidade juvenil. A ES é pensada, estruturada e determinada *à priori* por decisores políticos (necessariamente adultos) que decidem o que é melhor para os/as jovens. Ainda que nestas formulações institucionais, em teoria, se tenha em consideração conhecimentos sobre as culturas juvenis, não deixa de se partir de um pressuposto adulto sobre o que é melhor para os/as jovens ao nível dos *conteúdos* e das *abordagens*, aplicando-se a ES numa lógica *top down* (Rocha e Duarte, 2015; Rocha, Leal, Duarte, 2016), e reservando aos/às jovens o estatuto de «sujeitos menores», o que, desde logo, é revelador do paradoxo de “uma legislação que procura proteger a juventude que existe [e], por outro lado, a visão de que a juventude constitui um problema” (Silva, 2011: 38).

---

<sup>111</sup> Define-se “culturas sexuais” como “os vários modos de como o conhecimento sexual é construído, como os valores sexuais e normas são desafiados, como o sexo é retratado, falado e «feito»” (Attwood & Smith, 2011: 237). As culturas sexuais de jovens referem-se, pois, aos modos como os jovens produzem e reproduzem identidades e práticas de género e sexuais (Fonseca & Simões, 2015). Como refere Kehily (2001), reconhecer as culturas sexuais de jovens é importante para “sustentar o trabalho educativo da escola”; ii) para “desmistificar o ideal de inocência dos/as estudantes no domínio sexual (...)” (idem) e iii) oferecer “um ponto de partida para os professores” (ibidem).

Ultimamente, uma maior ênfase àquilo que se pode chamar “*student voice*” veio a interrogar os lugares de ausência de fala dos sujeitos juvenis, crítica essa que se estendeu também à ES. É óbvio que qualquer tentativa de enfatizar as vozes dos/as jovens tem que lidar com um conjunto alargado de outras críticas que vão desde a incapacidade destes/as em tomarem decisões conscientes sobre o seu corpo e sobre a sua sexualidade – particularmente problemáticas em questões tão polémicas como a maioridade para as relações afetivas-sexuais ou a gravidez adolescente –, processos de opressão que essas vozes podem implicar – na medida em que os/as jovens também discriminam certos grupos (e. g., outros/as jovens LGBT) –, até aos perigos de algum relativismo se se deixa completamente nas mãos de jovens o próprio funcionamento da ES (Pais, 2012)<sup>112</sup>.

Mas é importante não esquecer a importância de interrogar os sujeitos que, em certo sentido, direta ou indiretamente, são o público-alvo das ações. Ora, se o objetivo da ES é transmitir *conhecimento*, mas não há *reconhecimento*, não será preciso interrogar os modos de funcionamento da ES? É preciso não esquecer ainda que muitos estudos sobre esta temática têm apostado em abordagens quantitativas estando muitas vezes mais interessados em perceber se a ES está ou não a ser aplicada, e menos os modos *como* está a ser aplicada ou como os sujeitos a percebem (Rocha e Duarte, 2010).

### **7.1. O discurso de jovens entre o reconhecimento e o descontentamento: «Dizer como se coloca um preservativo ou ler as instruções ... eu também sei ler já desde do sétimo ano!»**

Auscultando os/as jovens da pesquisa foi possível então, por um lado, aceder ao reconhecimento da importância da ES por parte de muitos/as deles/as, o que inclui as questões da diversidade sexual – *discurso de reconhecimento*. Para muitos/as, a ES é muito importante ao nível da transmissão de informação sobre métodos contraceptivos, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis ou informações sobre aborto ou homossexualidade. Por outro lado, não se deixam de auscultar algumas críticas sendo as mais comuns aqueles que dizem respeito à discrepância entre os seus conhecimentos e o que é dado na ES, o caráter demasiado clínico e tecnicista das abordagens ou a repetição das temáticas, e a incapacidade da escola em acompanhar os seus ritmos – *discurso de descontentamento*. Estas críticas devem ser

---

<sup>112</sup> Talvez seja importante relembrar aqui que quando se fala de «jovens» fala-se de uma categoria que comporta diversos segmentos etários cuja injunção não deixa de ser problemática, por exemplo, um indivíduo de 29 pode ser considerado “jovem” tal como um indivíduo de 10, mas para muitos de nós há diferenças significativas entre os indivíduos a vários níveis (social, laboral, etc.) que não podem ser ignoradas.

compreendidas na discrepância entre aquilo que são as *culturas sexuais dos jovens na escola* e as *culturas institucionais (e adultas) da escola*.

Ao nível das experiências de ES, é preciso considerar que muitos/as jovens já tiveram (ou estão a ter) experiências de ES nas suas escolas. Em duas escolas pesquisadas, alguns e algumas jovens referiram que já falaram de tópicos relacionados com diversidade sexual e numa outra escola, a minha própria presença foi aproveitada para abordar tópicos não só sobre diversidade sexual, mas sobre Educação Sexual como um todo. Na verdade, verifica-se que há uma grande discrepância de experiências, que se torna ainda mais complexa tendo em conta que cada jovem dos GDF passou por diferentes turmas e diferentes escolas, gerando-se discursos muito diversos:

"Hugo: - Em relação à questão da Educação Sexual. Eu não sei se vocês têm algum tipo de palestras, atividades em relação à Educação Sexual...?"

Ivo: - Não, nada!

Telma [pergunta]: - Nesta escola? Nunca?

Ivo: - Não, só tive na primária.

Luís: - Ah! Como assim nunca tiveram? Eu já tive! Eu tenho DPS [Desenvolvimento Pessoal e Social].

Inês: - Eu, se tive, foi para aí uma [aula].

Rita: - Eu também já tive.

Ivo: - Nunca tive mesmo aulas de Educação Sexual. Aqui se tive foi para aí uma, mas foi um dos professores a dar.

Rita: - Eu tive um ano letivo inteiro.

Luís: - Eu tive em DPS.

Hugo: - Pessoal e Social?

Luís: - Sim!

Ivo: - De resto nunca houve assim uma palestra...

Luís: - Até veio lá uma enfermeira e tudo!

Ivo: - Sim, também foi." (GDF1, Escola Amarela).

Através da pesquisa, foi possível perceber que alguns e algumas jovens já tiveram ES (em diferentes modalidades que envolvem não só aulas propriamente ditas, mas palestras ou formações dinamizadas por outros/as profissionais), mas também existem outros/as jovens que nunca tiveram aulas de ES, o que nos leva a uma inquirição colocada por Sofia Santos, Laura Fonseca e Helena Costa Araújo:

"(...) muitos deles responderam que nunca tiveram aulas de Educação Sexual. Isso leva-nos à questão da importância e do status da Educação Sexual dentro do currículo nacional. Desde que foi implementada como

uma disciplina obrigatória em 2010, este não reconhecimento dos jovens significa que as iniciativas de ensinar a sexualidade em outros tópicos da escola como as ciências, durante os anos de formação, não são percebidas como práticas de Educação Sexual” (2012: 36).

Apesar das discrepâncias, a investigação tem demonstrado que a ES nas escolas portuguesas está a funcionar na carga horária definida pela lei como seria suposto (Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro & Leal, 2014). Ainda assim, é possível verificar, como referem Rocha e Duarte (2015), que “ao nível microsistémico, existem dificuldades em assentar claros guiões que assegurem que a ES é orientada para o contexto e planificada de uma forma interativa e holística.” (Rocha e Duarte, 2015: 53). Sendo possível verificar que, segundo os/as jovens, uma boa parte já teve aulas de ES, a questão que se coloca é: o que acham eles/as sobre elas?

O discurso crítico de descontentamento dirige-se à *natureza dos conteúdos* (e.g., os temas) e às *abordagens ou estratégias*. Os conteúdos ou são antiquados ou deveriam incluir outros temas, e as abordagens/estratégias ou são tecnicistas, ou demasiado teóricas:

Cátia: - Veio [a enfermeira] e começou a falar sobre o uso de preservativo nas relações sexuais, mas tipo, nós já sabemos isso.

Joana: - As pessoas que dão a ES têm que saber como se dá a ES, o que nem sempre acontece. Porque se é para dar o que damos em Ciências, já temos, já sabemos, e o que acontece é isso: é mais do mesmo. Dão o que damos em Ciências, a anatomia, os órgãos e isso.

Artur: - É uma perda de tempo!

Cátia: - Tudo depende das pessoas: se forem sérias, tudo bem, senão...” (GDF1, Escola Laranja).

Muitas vezes também se inquire o perfil dos/as técnicos/as exigindo-lhes competências e sobretudo seriedade (idoneidade). Muitos/as jovens também consideram os conteúdos da ES demasiado desatualizados para aquilo que são os seus conhecimentos sobre sexualidade. Certos temas como os métodos contracetivos ou as doenças sexualmente transmissíveis são referenciados como não sendo propriamente uma novidade para estes/as jovens. Outros/as queixam-se não só dos conteúdos, mas sobretudo da forma como eles são abordados: ora numa lógica técnica e clínica que não tem em consideração o afeto e o prazer sexual inerente à sexualidade, ora numa lógica teórica e transmissiva que não os/as tem, a eles/as próprios/as, em consideração:

“Hugo: - E quanto à Educação Sexual? Vocês consideram que a ES está a funcionar?

Inês: - A ES é ridícula simplesmente, porque dizem que podemos fazer muitas perguntas e não sei o quê; mas eu acho que as coisas, pelo menos aqui, acho que são levadas de uma maneira muito ... [pensa]

Amanda: - Infantil...?

Inês: - Também, e ridícula!

Roberto: - Eu acho que *faltam temas*...

Amanda: - Eu acho que *eles falam demasiado e de uma maneira demasiado técnica*: eles estão ali a tentar explicar as coisas e nós estamos ali a não perceber nada... Eles têm que perceber que estão a falar com adolescentes; muitos deles já iniciaram a sua atividade sexual e, portanto, tem que falar de uma maneira mais direita, mais [pensa] ...

Inês: - Aberta...

Mariana: - Mais calorosa, mais calorosa!

Amanda: - Mas por outro lado, eles ... [não termina], é complicado. Houve, por acaso, uma palestra que houve e foi bastante boa em que eles levaram mesmo um dildo e eu pelo menos não sabia que se teria que fazer isto e aquilo e nesse aspeto considero que foi bastante útil, mas acho que eles têm que ser mais abertos e perceber que estão a falar para adolescentes!

Roberto: - Eu acho que faltam temas porque eles só falam em questões de sexo, relações sexuais, e nós no início do ano também temos ES só para inglês ver.

Hugo: - Alguém aqui falou de infantilidade...?

Inês: - Fui eu. Sim, eu acho que eles deveriam abordar os adolescentes de outra maneira, até de uma maneira mais prática e menos ... [Amanda ajuda] teórica porque isso lá está, acaba por termos que estar ali como se tivéssemos que estar a ter uma palestra sobre outra coisa qualquer.

Mariana: - Uma aula de Ciências! A “dar” o corpo humano...

Inês: - Sim, uma aula de ciências, e não é isso que eles querem supostamente, não é esse o objetivo...” (GDF3, Escola Rosa).

Ora, revela-se aqui como para muitos/as jovens há quase que uma espécie de «infantilização» da ES. Esta infantilização deve ser compreendida numa lógica em que as culturas juvenis estão em constante rebuliço (cf. Silva, 2011), claro, mas também ao facto das estruturas adultas se encontrarem desatualizadas. Há uma assunção de *desconhecimento* sobre a sexualidade que é colmatada com a exigência de mais *conhecimento*, mas não há, por parte de alguns e algumas jovens, *reconhecimento*, isto é, sentido – o que interroga, desde logo, a ES nas suas funcionalidades. Não se pode esquecer, porém, o efeito perverso que existe nos grupos mistos em que certos grupos de rapazes se exibem perante raparigas (Phoenix *et al.*, 2003); porém, este discurso de descontentamento não é estritamente masculino, verificando-se queixas também da contraparte feminina.

Muitas raparigas concordam com os rapazes e criticam a ES. Ambos denunciam a forma idêntica e sem progressão como a ES está a ser lecionada. Trata-se de, como referia um jovem, “mais do mesmo”. Ao nível dos conteúdos, uma outra crítica diz respeito aos temas, ora relativo à sua *repetição*, ora à sua *falta*. Os tópicos que os jovens mais discutem são os i) métodos

contracetivos, ii) as doenças sexualmente transmissíveis e iii) as questões da violência de género e no namoro, e algumas das temáticas que os jovens gostariam de abordar envolvem i) as relações interpessoais entre rapazes e raparigas, inclusive prazer sexual, ii) a questão do aborto e iii) informações sobre diversidade sexual:

“Monteiro: - Sei lá, uma ida a um salão erótico [risos]

Artur: - Ei lá!

Cátia: - Porque não? Era melhor do que estar a ouvir mais do mesmo!” (GDF1, Escola Laranja).

“Raquel: - Eu acho que às vezes não falamos sobre aquelas coisas mais básicas como relações e isso, não digo só no lado sentimental, mas também sexual. Emoções, prazer... Há muito jovens para os quais essas coisas são muito ...

Telmo [completa]: - Pouco discutidas.

Raquel: - Pouco discutidas, exato.

Ana: - Mas é muito difícil. Não estás a ver a dar aula sobre Kamasutra com os professores que nós temos [risos]” (GDF1, escola Azul).

Quando os/as jovens falam da ES, mesmo em tom crítico, o que parece esperar-se dela é que os/as prepare para o início da vida sexual ativa (com ou sem relações afetivas), inclusive com o melhor grau de prazer possível. Há sempre os perigos de uma certa “pressão sexual” (Santos, Silva & Araújo, 2012) ou de um certo “libertinismo” (Pais, 2012), mas parece claro que existe um tom crítico dirigido à infantilidade da ES que não pode ser negligenciado (Johnson *et al.*, 2016). Um olhar mais aprofundado não deixa de considerar interessante como muitas das expectativas dos/as jovens face à ES envolvem, direta ou indiretamente, o *tópico da dinâmica e da satisfação sexual*, esbarrando, contudo, com a posição da instituição adulta.

Um outro tópico que alguns e algumas jovens referiram como querer ver a ser abordado, ainda que reconhecendo a sua constituição como geradora de grandes tabus e discussões, relaciona-se com o tópico da «gravidez» e do «aborto». Não é de negligenciar que esta questão do «aborto» tenha sido muito focada num momento de realização de GDF no final de 2016 onde corria uma notícia<sup>113</sup> sobre uma petição para impedir de se falar em «aborto» no 5º ano de escolaridade o que gerou algum frenesim nacional sobre o tema, e ao qual os/as jovens da pesquisa não eram imunes:

---

<sup>113</sup> <https://www.dn.pt/sociedade/interior/proposta-para-falar-de-aborto-no-5o-ano-da-origem-a-peticao-5552261.html>

“Jorge: – Eu posso falar disso. Acho que ontem li uma notícia. Há uma petição que está a circular em quem queriam implementar na Educação Sexual do 5º ano a história do aborto e há uma petição contra isso. Não compreendo bem. Se é uma coisa legal... Se é uma coisa que supostamente foi aceite [imediatamente os colegas contestam]

Micaela: - Não! Não é legal, por exemplo, no Brasil.

Catarina: - E aceite?? Meu Deus!

Fred: - Em Portugal? É, é, até às treze semanas [sic]!

Micaela: - Eu sou completamente a favor do aborto por diversos motivos. No Brasil não é legal fazer aborto, só se a mulher for violada ou assim. Completamente errado! A maior parte das vezes não se consegue provar que ela foi violada! E o agressor sai em liberdade! E a mulher não vai ter opções para poder abortar porque não foi provado que ela foi violada porque a maior parte das vezes é: “ela quis!”, “foi consentido!” [revira os olhos]

Catarina: - “Já viste as roupas dela? Ela queria!”.

Micaela: - A mulher tem um filho a crescer que não quer. Está a crescer no corpo dela! Ela não quer aquilo!

Catarina: - O problema é que depois não vai amar o filho. Ou filha, a criança.

Fred: - E vai abandoná-la...

Catarina: - Não vai conseguir dar os mesmos carinhos.

Micaela: - Ai e tal, pode dar para a adoção. E se ela não quiser passar pela gravidez? Vai estar 9 meses com aquilo? E outra coisa é: “não quer, não abrisse as pernas!”. O preservativo rompe, a pílula falha. Acontece diversos motivos. Eu sou alérgica à pilula, não posso tomar pílula. Portanto, basta acontecer uma vez...

Catarina: - Uma mãe que, por exemplo, fica violada e não tem poder económico para dar os cuidados todos ao filho, e depois por afeto ao filho não conseguir dar à adoção, a criança não fica em condições!

Micaela: - As pessoas que são contra o aborto só querem saber que a criança nasça; não querem saber se a criança vai ter teto para viver. Não querem saber se a criança vai ter comida. Não querem saber das condições psicológicas da mãe! Só querem que o bebé nasça. Mas depois ‘tão-se completamente a marimbar para o que acontece na vida dessa criança!

Catarina: - Isto é muito importante! Com gravidez que não se quer, a criança nasce sem um pai, fica sem o lado masculino, mas, no entanto, a adoção [de homossexuais] não é permitida porque não tem um lado paterno e um lado materno.

Micaela: - As pessoas são muito chatas. Não querem deixar as mulheres abortar, não querem deixar os gays adotar!

Catarina [ironiza]: - Não querem matar pessoas, vê lá.

Fred: - Querem tudo como era antigamente...

Catarina: - Exato. Porque parecia que estava tudo em ordem.

Micaela: - Esta coisa toda é cristã. Não pode abortar porque está a matar um ser humano – é um conjunto de células, mas ok, é um ser humano –, é uma coisa completamente cristã. A coisa dos gays não poderem casar e as lésbicas também casarem é uma coisa também religiosa e as pessoas querem meter a sua religião e as pessoas querem incutir a sua religião nos outros [companhia toca].” (GDF1, Escola Rosa)

Em alguns GDF, o aborto era constituído como um forte tópico de discussão opondo geralmente grupos de jovens com opiniões distintas. Quer de um lado, quer do outro, não deixa de ser interessante como era notória alguma falta de discussão deste tema no âmbito da ES, levando alguns e algumas jovens não só a denunciar alguma hipocrisia decorrente do silêncio sobre o tema – como algo que é legal, mas não se fala –, como também a desejar que este seja abordado. Tal como no estudo de Pais, estas discussões sobre aborto (quando ocorrem) providenciam uma “diversidade de opiniões” (Pais, 2012: 53), mas o que está aqui em questão é que este é um tema citado sobre o qual pesa algum desconhecimento dentro dos GDF. Na verdade, não raras vezes os/as jovens aproveitavam para dissertar sobre temas polémicos da atualidade que se iniciavam nos direitos de pessoas LGBT e acabavam no aborto, no racismo, na eutanásia, enfim, temas que envolvem a contemporaneidade e atravessam a cidadania (Menezes, 2007).

Mas não se discute apenas conteúdos ou temas. Associado às abordagens clínicas dos/as técnicos, também se criticam os métodos mais concretos de transmissão de informação. Muitos/as criticam o teor maçador das palestras e conferências sobre Educação Sexual que têm lugar nas suas escolas, assim como alertam para os perigos da sua inutilidade prática. Outras vezes parece evidente que muita dessa discrepância tinha que ver com a natureza dos conteúdos, mas também com a adequação da transmissão dos mesmos às diferentes idades ou ciclos:

“Telma: - Ah! Eu também quando andava na primária, no quarto ano, era mesmo uma disciplina, e era com uma enfermeira. Só que tipo, no quarto ano, o que é que aquilo vai ajudar?

Ivo: - Pois, no quarto ano...

Telma: - Acham que precisavam agora? Acham que fazia sentido era agora que são adolescentes, jovens...

Ivo: - Sim! Completamente!

Viviana: - Sim, no quarto ano o que é que eles iam aprender com aquilo?!

Ivo: - Entra por um ouvido sai por outro!

Telma: - Mas era prático! As aulas eram muito práticas.

Viviana: - Mesmo assim para quê no quarto ano? No quarto ano o que é que interessava saber pôr um preservativo ou assim! [risos].

Telma: - Mas é uma coisa que eu aprendi que sei hoje, que foi de lá!

Hugo: - Ou seja, contribuiu para a vossa formação?

Telma: - Sim, mas se fosse agora era muito melhor!

Viviana: - Mas acho que na adolescência é que as pessoas precisam mais de estar informadas, porque nós irmos ter com a enfermeira, isso provavelmente não vai acontecer; agora se for a enfermeira a vir dar-nos a aula se calhar estamos, assim, mais [apreensivos]; ouvimos e talvez entre. Agora se tivermos uma dúvida, se calhar não vamos à enfermeira da escola, estamos com medo de quem é que possa estar a olhar, e



assim se tivermos a aula, de qualquer maneira a gente aprende e ouve.” (GDF1, Estudantes, Escola Amarela).

Como na pesquisa de Rocha e Duarte (2010), os/as jovens salientam a necessidade de trazer profissionais à escola, exigindo deles seriedade e competências. Procurando-se saber se existiam meios técnicos ou espaciais para os/as jovens discutirem a sexualidade na escola (não necessariamente dentro da obrigatoriedade da ES), a resposta era quase sempre negativa. Na verdade, a avaliar por aquilo que os/as jovens dizem, parece quase haver uma demissão da escola face à oferta de atividade ou espaços a que os/as jovens possam recorrer para debater sexualidades como aliás parece demonstrar a tese de Mestrado de Nicolas Martins (2017). Quer como na questão do *bullying*, os gabinetes da escola são considerados inúteis, quer por falta de informação sobre a sua existência ou funções, quer por falta de investimento neles. Numa das minhas primeiras incursões pelas escolas, reparei que existia quase sempre um gabinete chamado “Gabinete do Aluno” que raramente era usado:

“Depois de me mostrar o polivalente, a professora entra num outro edifício e vira à esquerda para um corredor com algumas salas. Depois de me apresentar a sala de informática onde alguns funcionários limpavam, abre a porta ao lado e mostra-me o Gabinete do Aluno... sem alunos. Explica-me, entretanto: «Este é o gabinete dos alunos, mas quase ninguém o usa. Está sempre vazio.» (NT, 09/11/2016).

Não se ignora o estigma que reside no recurso a estes profissionais, tanto dentro (e.g., gabinetes) ou fora (e.g., centro de saúde) da escola, como os/as jovens fazem questão de salientar. Mas não deixa de ser preocupante como existem espaços na escola que é suposto os/as jovens integrarem e dinamizarem, mas isso não acontece na realidade (Martins, 2017).

Não deixa de ser interessante reparar como, ao contrário do que seria suposto (a pesquisa envolve essencialmente jovens heterossexuais), o facto de alguns e algumas jovens reclamarem como as questões da diversidade sexual nunca ou raramente foram/são abordadas nas suas escolas. Na verdade, só em uma escola as questões da diversidade sexual foram abordadas, e em termos francamente minimalistas. Alguma investigação comparativa tem dado conta que os tópicos da orientação sexual, diversidade sexual, LGBT ou homossexualidade(s) são tendencialmente marginalizados, fora ou dentro da ES (Ellis & High, 2004). Também nesta pesquisa, e como se discutiu numa tese de Mestrado anterior (Santos, 2013b), este é um tópico muito pouco falado e gerador de tabus:

“Hugo: - Vocês falaram da questão do aborto. Esse assunto é abordado na ES?

Micaela: - Nós demos palestras, mas é só heterossexualidade, como meter um preservativo, como tomar a pilula, contraceptivos, mas nunca falaram, por exemplo, de questões gays, lésbicas, por aí; nunca!” (GDF1, Escola Rosa).

“Hugo: - Que temas é que vocês discutem mais na ES?

David: - Métodos contraceptivos, doenças contagiosas, essas coisas...

Hugo: - E questões de homossexualidade?

Carla: - Sobre lésbicas e gays? Nada! Esses assuntos são mais íntimos, não se falam...

Mariana: - Ainda há muitos tabus... (GDF1, Escola Vermelha).

Numa pesquisa sobre diversidade sexual com recurso a GDF, Laura Fonseca e Ana Raquel Simões (2015) constataam que tende a existir um “silêncio sexual” sobre as homossexualidades nas escolas. Os/As jovens tendem a referir que as questões da orientação sexual raramente ou nunca são abordadas e, quando são, é “quase sempre pelo estímulo externo do animador pesquisador, o que evidencia claramente que quando se fala em sexualidade ainda se considera, quase em exclusivo, o modelo hegemónico, normatizado da heterossexualidade” (Fonseca e Simões, 2015: 236-237). Uma outra tese de Mestrado em Ciências de Educação sobre as visões juvenis sobre homossexualidade, o autor chega à conclusão que as homossexualidades são profundamente silenciadas (Martins, 2017). Ainda com recurso a uma análise documental, Rocha et al. (2015) verificam que os tópicos da “identidade sexual” aparecem apenas referidas residualmente (6%) nos guias orientadores da política da ES.

Num estudo de Buston & Hart (2001), 45% dos/as estudantes nunca abordaram tópicos LGBT. Noutro estudo de Ellis & High (2004), dos 384 estudantes inquiridos/as, 24% nunca abordaram o tema. Os/As próprios/as professores/as, por vezes, partem do pressuposto heteronormativo de que todos/as os estudantes são heterossexuais. Alguns estudos têm revelado que jovens LGBT não se sentem bem integrados/as no seio das aulas de ES mencionando a sua natureza heteronormativa, ora porque se restringe a uma visão heterocêntrica do casamento e da família, ora porque ignora práticas seguras específicas para este segmento (Ellis & High, 2004; Formby, 2011). Ainda assim, as questões da orientação sexual não deixam de ser referenciadas como temas que os/as jovens gostariam de ver abordados (Rocha & Duarte, 2010):

“Mário: - Já demos, sim. Uma vez numa aula.

Ana: - Demos a homossexualidade nos animais. A Professora apresentou um documentário, acho eu, que era sobre a homossexualidade nos animais.

Hugo: - Consideraram útil para a vossa formação?

Ana: - Sim. Porque há muita gente que diz que é antinatural e isso é o que vimos no documentário é que afinal não é assim tão antinatural..." (GDF1, Escola Laranja).

Um aspeto curioso é que, das poucas vezes em que os/as jovens referiram falar de questões sobre homossexualidade nas aulas, esta foi abordada em termos biológicos e ligada ao mundo animal. Esta abordagem da homossexualidade, por via do mundo animal, é ilustrativa de como as possibilidades homossexuais nos seres humanos ainda são demasiado incomodativas, sendo preferível abordá-la a partir da lógica "naturalista" animal não-humana. Muitos/as jovens mencionam também a constituição da homossexualidade como um tabu e a impreparação de muitos professores/as em lidar com o tema, ainda que admitam a possibilidade de isso depender ou variar consoante o tipo de/a professor/a, o que, desde logo, deixa antever *o universo polarizado do corpo docente sobre este assunto*, como explica a Cátia:

"Cátia: - Depende muito do professor. Há professores que nós temos que é pacífico, podemos falar sobre certas coisas, mas outros que não.

Artur: - Que nem aceitam [a homossexualidade]...

Cátia: - Sim. Nem aceitam! Eles não assumem isso, claro, mas não aceitam..." (GDF1, Escola Laranja).

Apesar de tudo, para muitos/as destes/as jovens, reconhece-se a importância de abordar estas questões na ES para quem se está a descobrir e/ou para quem tem que lidar com preconceito dentro da própria família:

"Hugo: - Vocês consideram relevante a ES?

Sofia: - Sim. Em relação à homossexualidade, eu acho que faz bem porque muitos de nós, se calhar, temos os pais em casa que não concordam com isso. Eu tenho o meu pai que não concorda. E nós muitas vezes discutimos porque eu digo que concordo com a adoção mesmo que sejam homossexuais e eu digo que concordo porque prefiro que aqueles meninos tenham o amor de duas mães, de dois pais, do que for, do que estarem presos numa instituição porque muitas vezes eles estão numa instituição, mas querem sentir o afeto, o carinho, que eles numa instituição não têm. E eu concordo muito com a adoção de homossexualidade e assim, mas o meu pai não concorda! Eu, às vezes, tento passar a mensagem ao meu pai: «tu já estás neste século, não estás como na tua altura, tens que começar a ver as coisas de maneira diferente!» porque cada vez mais isso vai ser mais normal porque antigamente nada disto era normal e muitos casos eram escondidos! Agora, é que as coisas foram avançando..." (GDF3, Escola Cinzenta)

Ainda que uma abordagem das questões LGBT na ES seja muitas vezes vinculada a uma *lógica do apoio* que pode incorrer no risco de uma perspectiva psicologizante, cuja possível consequência será reinscrever a homossexualidade como uma problemática passível de

terapêutica (Carneiro, 2009), não deixa de ser necessário a existência de apoio (psicólogos/as, mediadores/as, etc.) para estas questões no sentido afirmativo do termo (Menezes & Costa, 1992; Moita, 2001; Meyer, 2010; Russell & Horn, 2017).

Uma das tradições dentro do associativismo LGBT tem sido ir às escolas discutir a questão dos direitos LGBT, o que, não sendo a única atividade neste âmbito, tem sido aquela que se tem apresentado como mais expressiva. Pense-se, por exemplo, nos propósitos do “Projeto Educação LGBT” da associação rede *ex aequo*. Contudo, não se pode negligenciar como muitas das atividades de formação sobre questões LGBT sejam muitas vezes mobilizadas no Sul de Portugal, onde estão localizadas a maioria das associações LGBT como a ILGA-Portugal. Ainda que o Porto tenha albergado projetos interessantes nos últimos anos – Centro Avançado de Sexualidade e Afeto em 2011 (que, entretanto, fechou), o Porto Arco-Íris (que, entretanto, acabou) e o Centro Gis em Matosinhos –, esta geografia da desigualdade (Silva, 2011) tem claramente impossibilitado projetos nas escolas da Zona Norte e tem que ser repensada a vários níveis, o que não só inclui o litoral urbano do país, mas sobretudo o interior mais rural.

Após todas as críticas por parte dos/as jovens poder-se-ia pensar ou argumentar como a ES nas escolas se tem revelado inútil com os/as jovens a reconhecerem a sua própria inutilidade. Não é, porém, isso que acontece. Ainda que muitos/as critiquem certos aspetos da ES, para muitos/as deles/as (inclusive, os que criticam) a ES continua a ser relevante, sendo muito importante informar outros/as jovens sobre aspetos da sexualidade juvenil, mesmo relativamente aos temas que dizem ser repetitivos (Pais, 2012; Rocha & Duarte, 2010):

“Artur: - Há muitas coisas que os jovens de hoje em dia não sabem. Apesar de haver mais informação do que na altura dos nossos pais, não sabem, então haver uma disciplina em que podemos falar sobre isso, eu acho positivo.

Cátia: - Apesar de tudo, é relevante!...” (GDF1, Escola Laranja).

“André: - Imagina um miúdo do sexto ano. Mesmo nós, há muitos pormenores que certeza tu não sabes. Ninguém nasceu ensinado!

Ana: - Tem que ser mais adequado às idades...

André: - Há miúdas de 11, 12 anos grávidas. «Ai, foi a cegonha...». É uma realidade cada vez mais frequente...

Ana: - Nesses casos sim, acho bem.

André: - Acho que há muita gente que diz: «ah, eu não preciso de ES; ah, eu sei tudo!» mas não é assim: há muitos jovens que não sabem tudo, dizem isso só para se armar... Acreditem!” (GDF1, Escola Azul).

Muitas vezes essa relevância assenta em determinados tópicos como a prevenção de gravidezes indesejadas ou informações sobre homossexualidade ou até mesmo modos “corretos”

de iniciação na vida sexual. Não deixa de ser interessante como há um certo reconhecimento de que a ES se apresente como um espaço que concede uma *oportunidade de discussão* que, de outra forma e de outro modo, os/as jovens não teriam e é exatamente esta dimensão que torna a ES tão interessante, como já foi assinalado por Fonseca e Simões (2015). A crítica dos/as jovens não se dirige à própria existência da ES como uma unidade curricular – em última análise, a sexualidade é um daqueles tópicos que suscita sempre algum *voyeurismo* à qual os/as jovens não são indiferentes (Frith, 2000) –, mas sim aos modos como tem funcionado e tem sido dinamizada. O problema que se coloca é em termos não da sua natureza, mas sim de algumas estratégias empregues, como explica curiosamente um aluno:

“Mário: - O problema não é a ES. O problema é a forma como está a ser lecionada. Há muitos jovens que se queixam de ser sempre a mesma coisa, de não haver inovação. Toda a gente sabe como colocar um preservativo. Se não sabe, aprende nem que não seja com os colegas [alguns risos]. Não é preciso ninguém de fora para nos ensinar... (GDF1, Escola Azul).

Uma análise mais aprofundada permite revelar que, em alguns casos, os/as jovens constroem uma espécie de Outro-jovem excecionalmente vulnerável (e inocente) através dos quais constroem o discurso da relevância. Ou seja: há jovens que muitas vezes falam sobre um outro conjunto de jovens demarcando-se a si mesmos, não só da posição de “jovens”, como também da posição de ignorantes face à sexualidade. Esta pesquisa não explora esses aspetos, mas não se pode deixar de considerar a possibilidade de que muitas das críticas à ES possam ser perspectivadas exatamente no seio dessas performances de ultra cognoscência. É o que justifica o facto de haver um outro conjunto de jovens que fazem a *crítica à crítica*:

“João Filipe: - Por exemplo, há muitas pessoas que dizem que [a ES] é seca e não têm interesse nisso, raparigas, por exemplo. Não tem interesse nisso, e são as que depois acabam grávidas, com doenças e tudo. São essas raparigas que engravidam. É verdade! Não têm objetivos de vida, não têm interesse em nada, e acabam por estragar a vida delas por causa disso.” (GDF2, Escola Amarela).

Ou seja: é um discurso enunciado por alguns e algumas jovens que tendem a criticar o discurso do descontentamento. São jovens que, ao mencionarem a relevância da ES, não se limitam à sua enunciação, mas acabam por criticar todos os discursos críticos sobre ela. É inespecífico também se os discursos de descontentamento provêm de jovens muito particulares (quiçá, sexualmente ativos), para os/as quais certos conteúdos não fazem sentido, o que não

significa que não possam fazer sentido para outros grupos de jovens (não sexualmente ativos), mas que, por pudor, fiquem mais silenciados/as no decorrer da pesquisa.

Em todo o caso, estas críticas (e críticas das críticas) têm que ser entendidas como discrepâncias entre aquilo que são as culturas sexuais de jovens e a própria instituição da escola, cujas relações muitas vezes são pautadas pela falta de comunicação e articulação. Parte do discurso juvenil de descontentamento face à ES tem que ser compreendido na discrepância que existe entre aquilo que são as *culturas sexuais* de (alguns) jovens e a ES (Byron & Hunt, 2017).

Enfatizando a dimensão educativa não formal da sexualidade, alguns estudos têm demonstrado que os/as jovens se educam através das confidências entre amigos (Allen, 2017; Byron & Hunt, 2017). Outras tem revelado que a internet tem desempenhado um papel neste campo. Na pesquisa, *pares*, *internet* e *media* formam de facto os três grandes dispositivos de acesso à informação sobre sexualidade. Menos referenciada aparece a família. Como refere Pais (2012), a família continua a ser um dispositivo menos recorrido no âmbito da ES, assim como os/as professores/as. Os jovens preferem recorrer aos seus pares/semelhantes ou então a meios mais ou menos individuais e informação como a internet. A massificação da internet veio a transformar os modos como as novas gerações olham e experimentam a sexualidade – acesso rápido a muita informação e literatura académica, sites de encontros, pornografia, etc. –, sendo especialmente relevante para a juventude LGBT, mas também veio a revelar novos perigos – *cyberbullying*, *stalking*, exposição da nudez, encontros *online*, etc. –.

Essa é a razão pela qual a internet aparece bastante referida, mas também existem jovens que, cautelosamente, chamam a atenção para os «pós-factos da sexualidade virtual»:

“Hugo: - Vocês usam muito a internet para pesquisar sobre sexualidade?

Telmo: - Sim, muitos jovens hoje em dia usam.

Raquel: - Usam, mas lá está, é uma faca de dois gumes: até podemos pesquisar, mas não sabemos se está certo ou errado. Se o que vemos está certo ou errado então há muitos jovens que se deixam guiar, que vêm uma coisa e acham que é assim e pode não ser. Depende. Há os dois lados, é boa, mas pode ser má.

Telmo: - Lá está, se houver alguém na escola que diga: “é assim que é, é assim que tem que ser”, sentimo-nos mais seguros...” (GDF1, Escola Azul).

Quando os/as jovens individualmente pesquisam sobre sexualidade, não sabem se está “certa” ou “errada” a informação, mas quando é a escola a assumir esse papel, há um maior reconhecimento e veracidade atribuído às fontes. Esta “incongruência entre as mensagens veiculadas” (Rocha & Duarte, 2010: 430) é muito evidente nos discursos dos/as jovens, e também reveladora de como a ES na escola muitas vezes é encarada como um significante-mestre (Lacan,

2006) através da qual jovens definem os modos mais legítimos de entender e viver a sexualidade. Mais uma vez não se deve menosprezar a ES, mas encará-la como um meio educativo essencial e complementar de educar os/as jovens para uma sexualidade sobretudo consciente.

Em todo o caso, há, de facto, um discurso genérico de descontentamento por parte dos/as jovens que não pode passar impune a uma reflexão crítica à Educação Sexual, mas tampouco ser encarada em termos negativos. É reconhecendo a sua importância, mas integrando as críticas dos/as jovens, em tom de desafio, que se pode construir uma ES melhor. Não se deve, portanto, negligenciar a promoção do maior envolvimento dos/as jovens nos processos de planificação, implementação e avaliação da ES assim como o uso de metodologias inovadoras neste campo (e.g., metodologias participatórias) (Allen, 2011).

É preciso não só ensinar os/as jovens sobre os aspetos biológicos do sexo, com certeza, mas também sobre as forças pessoais, emocionais, sociais e culturais que moldam a forma como eles/as escolhem conduzir as suas vidas. Somente com esta “abordagem compreensiva” (Allen, 2011), os/as jovens podem fazer escolhas melhores ou, pelo menos, mais criteriosas, incluindo a sua participação ativa nos processos de planificação, implementação e avaliação dos programas de ES procurando assim tornar o seu discurso de descontentamento em discurso de reconhecimento.

## **7.2. Auscultando o discurso de professores/as, compreendendo a não-abordagem: «Há uma lei, ok, sim senhor, mas depois há aquilo que as pessoas, nós professores, temos que abordar e dar e não é fácil!»**

Um dos objetivos da pesquisa era tentar compreender se os/as professores/as trabalhavam o *tópico da orientação sexual* nas aulas; se não, porquê, e se sim, como. A razão pela qual se queria auscultar os/as professores deveu-se à sua evidente importância como alguém que passa ou pode passar, direta ou indiretamente, uma mensagem de aceitação (ou de rejeição) nesta matéria (Connell, 2014; Epstein & Johnson, 1998; Francis, 2017). Tal como em relação aos/as jovens, assume-se aqui uma expectativa ambivalente sobre o papel dos/as professores: como uma figura central contra a homofobia, mas também reconhecendo que pode ser alguém que discrimina, e que, eventualmente, pode ser ajudado/a a não discriminar. Foram detetados alguns aspetos que mereceram a atenção e a discussão, relacionados não só com a abordagem da diversidade sexual, mas com a Educação Sexual no geral. Na verdade, alguns aspetos sobre ES versam a diversidade sexual e vice-versa, sendo difícil separar um tópico um do outro (e, portanto, discute-se ambos de modo cruzado).

Não se negligencia que a escola é constituída por outros/as adultos/as importantes para o seu funcionamento e para a ES que não apenas os/as professores (e.g., funcionários/as, *staff*, etc.), como também o facto de, tendo em consideração uma *visão holística da ES* (Rocha, Leal e Duarte, 2016), estes/as profissionais não serem os/as únicos/as intervenientes no processo de planificação, implementação e avaliação da ES. Os/As encarregados de educação, as associações de pais e de estudantes, os/as técnicos de saúde são outros sujeitos importantes num rol infindável de outros atores.

Porém, pela sua natureza, os/as professores/as são seguramente figuras de peso nesse processo por vários motivos, a começar pelo facto de serem figuras de autoridade simbólica e epistemológica incontornáveis, dentro e fora da escola, e pelo facto de lidarem com jovens quotidianamente, conhecendo-os/as, representando para eles/as (ou assim se espera), por sua vez, fonte de suporte e confiança. Ainda que a ES contemple uma *versão holística* integrando também outros elementos, a própria legislação da ES é unânime em prever o envolvimento dos/as professores/as nas atividades a serem desenvolvidas no âmbito da ES, por exemplo, quando refere a necessidade de designação de um professor coordenador da educação para a saúde, nomeadamente para a formação de equipas constituídas por outros/as professores/as (segundo alguns critérios como formação creditada e experiência).

Alguns estudos em Portugal têm dado conta das atitudes de professores/as face aos processos de planificação, implementação e avaliação da ES nas escolas ou à própria ES em si. Numa amostra com 371 professores, Ramiro e Matos (2008) constataam que, no geral, os/as professores têm uma atitude favorável à ES nas escolas, sobretudo aqueles que já tinham estado envolvidos em projetos semelhantes, e muito particularmente as professoras mulheres, indo ao encontro dos resultados de um estudo anterior de Reis e Vilar (2004). Porém, foi flagrante a falta de formação, com 77,6% dos sujeitos dessa amostra a revelar não terem frequentado qualquer ação de Educação Sexual, apesar de haver instituições a promover formação complementar. Num estudo de Rocha e Duarte (2015), as autoras constataam que, ainda que o processo de planificação da ES seja dinamizado fundamentalmente por professores (27%), tende, na verdade, ainda, a haver pouca oferta de formação.

Alguns traços gerais desses estudos é que a maioria das escolas, além de privilegiar intervenções mais tardias – há um certo receio de abordar o tópico da sexualidade com o 1º ciclo –, parece partilhar um modelo médico-preventivo ou higienista de ES, restrito às temáticas da contraceção e da prevenção de DST.

Relativamente ao tópico particular das atitudes de professores face à diversidade sexual, alguns estudos têm revelado ao longo das décadas, alguns aspetos igualmente problemáticos



(Dennis, 2017). Num estudo sobre as crenças e práticas de 3400 educadores canadianos, Meyer, Taylor e Peter (2015) referem que há, de facto, um alto nível de suporte a uma educação LGBT inclusiva (84.9%). Ainda assim, a prática propriamente dita fica aquém daquilo que seria esperado (61.8%), o que leva à interrogação de que o desejo de dinamizar atividades em relação à diversidade sexual seja, por qualquer motivo, maior que os atos em concreto. Num estudo com professores sul-africanos, com recurso a métodos qualitativos como observação participante e entrevistas em profundidade, Dennis Francis (2017) argumenta que os tópicos da diversidade sexual eram, em muitos casos, ignorados e evitados, e se abordados, nas raras vezes em que os/as professores incluíam algum tópico sobre homossexualidade, acabam tendiam a sê-lo a partir de um olhar heteronormativo.

Vale lembrar que as próprias questões da diversidade sexual tendem a ser marginalizadas no âmbito da ES. Num estudo de Buston & Hart (2001), 45% dos/as estudantes nunca abordaram tópicos LGBT. Noutro estudo de Ellis & High (2004), dos 384 estudantes inquiridos/as, 24% nunca abordaram o tema. Os próprios professores, por vezes, partem do pressuposto heteronormativo de que todos/as os estudantes são heterossexuais. Alguns estudos têm revelado que jovens LGBT não se sentem bem integrados no seio das aulas de ES, mencionando a sua natureza heteronormativa, ora porque se restringe a uma visão heterocêntrica do casamento e da família, ora porque ignora práticas seguras específicas para este segmento (Ellis & High, 2004; Formby, 2011).

Outras perspetivas têm reparado que os/as professores tem as suas próprias opiniões sobre homossexualidade e que tal influencia a forma como abordam e, sobretudo, não abordam a diversidade sexual em sentido legítimo (Formby, 2011). Outras vezes, o medo de tomar uma posição fá-los evitar abordar o tema, quer porque parece que estão a tomar uma posição ideológica, quer porque sentem que a escola não lhes permite abordá-lo (Buston & Hart, 2001).

Acontece que muitos desses estudos são internacionais e bastante localizados, podendo não ser transponíveis para a realidade portuguesa que se depara com um claro *deficit* de pesquisas nesta matéria. Um estudo recente em contexto português de Rodrigues *et al.* (2015), focando o discurso de professores/as, enfatiza como, de facto, reconhecem a discriminação de jovens LGBT nas escolas, ainda que partilhem de uma visão estereotipada do que é ser lésbica ou gay. Contudo, *grosso modo*, não existe muita investigação em Portugal sobre professores e diversidade sexual, donde adicionalmente a relevância desta pesquisa. De realçar que muitos aspetos que são referenciados pelos professores/as como problemáticos na abordagem da ES tanto podem servir para a ES genérica, como para os tópicos particulares da diversidade sexual.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer a relevância que muitos/as professores atribuem à ES. Tal como os/as jovens, e tal como uma vasta literatura sobre o tópico, a opinião geral é que a ES é essencial e que as suas experiências de participação, quando existentes, são genericamente positivas:

“Hugo: - Vocês acham que a ES é relevante de ser abordada nas escolas?

Alexandra: - É muito importante para a sua formação. A sexualidade é uma parte essencial do nosso *self* e os miúdos também se estão a descobrir a esse nível, o que podem ou não fazer, o que é legítimo. Acho muito relevante; cada vez mais...

Margarida: - A partir do momento em que vemos miúdas, miúdas, grávidas com uns 14, 15 anos [...]; acho que a ES faz todo sentido; tem as suas falhas, mas faz todo sentido... (GDF1, Escola Vermelha).

“Professor Júlio: - Há muitas escolas que já adotaram e decorre normalmente... Nós aqui há atrasado tivemos uma equipa de enfermagem do centro de saúde que veio aqui falar sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Falaram do HIV, da sida, enfim, de várias doenças e dos métodos contraceptivos. Acabou por ser muito útil porque os miúdos expuseram muitas dúvidas e acho que nesse sentido foi útil. Valeu a pena...!” (GDF1, Escola Azul)

“Anabela: - Mas eu, por exemplo, uma coisa que me preocupou desde do primeiro ano desde que eu entrei nesta escola e que abordei o tema da sexualidade, não sei se em aulas de Formação – isto já foi há tantos anos – é o que os miúdos acham que sabem e no fundo não sabem nada e isso é muito preocupante. A mim preocupava-me imenso essa questão. Eles pensavam que sabiam tudo e não sabiam nada. Isto tendo em conta os risinhos e tudo isso. E eu acho que aí nós temos que ajudá-los um bocadinho.” (GDF1, Escola Amarela).

Ainda que apontem muitas falhas à forma como é suposto lecionarem a ES, muitos/as professores/as concordam que a ES nas escolas faz todo sentido, referindo geralmente três tópicos urgentes ou, pelo menos, necessários de serem abordados: a prevenção das gravidezes indesejadas e, em menor grau, a prevenção das DST e os modos “corretos” de relação com a sexualidade. Há a menção ao facto de, apesar de tudo, os/as alunos não se encontrarem maduros para a sexualidade, contribuindo a ES para informação importante neste domínio. No que respeita muito particularmente ao tópico da diversidade sexual, muitos/as professores, tal como muitos/a jovens, não deixam de reconhecer a sua importância como tema de conversação. Não era incomum professores/as parabenizarem-me, em diversos momentos, por abordar um tópico tão sensível e, ao mesmo tempo, necessário:

“Estou no elevador. Não sei o que dizer. Do nada a Professora vira-se para mim e exclama: «sabe? A sua pesquisa é muito importante. É muito positivo o que está a fazer. Os jovens precisam de estar em contacto com essas questões. Há tantos tabus, tantos preconceitos...” (NT, 16/11/2016).

Muitos/as professores/as apontavam como o tópico da diversidade sexual era bastante importante, mas que, apesar dos avanços sociais, suscitava ainda alguma celeuma. Geralmente, uma das expressões mais usadas era “tabu”, aparecendo em vários GDF:

“Júlio: - É um tema sempre difícil. Apesar de hoje em dia ser mais falado, há muitos colegas que sim, que gostam de abordar o tema; outros que não, que tem posições mais contrários. É um tabu por assim dizer... (GDF2, Escola Azul)

“Hugo: - E em relação ao tópico da orientação sexual em específico?

Ana: - Ainda é um tema muito tabu, sobretudo nas escolas.

Daniela: - É o que eu ia dizer: sobretudo nas escolas, porque na sociedade já se discute mais, mas na escola, com os alunos, não me parece...” (GDF1, Escola Verde)

Não era raro os/as professores/as extrapolarem para formas de aceitação sociais ou individuais mais latas havendo uma ideia muito forte: a ideia de que apesar da sociedade estar mais aberta, ainda continua a ser um tópico difícil. Como refere o Professor Francisco, está “aberta”, mas em “teoria”:

“Francisco: - Isso também tem a ver com a forma como a sociedade vê as coisas. Aceita melhor se forem vocês [mulheres] a trocarem dois beijos, se forem dois rapazes [não]. Em França, por exemplo, era perfeitamente normal em 2005 andarem aos beijos.

Anabela: - Não sei, depende de a forma das pessoas verem as coisas. Não sei; se calhar é por ter muitos amigos com orientações sexuais diferentes, convivo [com eles], quer dizer: para mim é tão normal que não consigo ver [maldade].

Francisco: - Olha, um professor meu de Psicologia comentava precisamente isso: se duas raparigas tiverem assim mais próximas, não há tanta tendência para pensar [que são homossexuais] como se fosse dois rapazes.

Maria: - Mas aí eu acho que a sociedade portuguesa já evoluiu. Há uns 30 anos atrás era bastante diferente [Susana e Francisco concordam]

Anabela: - Agora há uma grande aceitação...

Hugo: - Acham que a sociedade está mais aberta?

Susana: - Muito mais [silêncio]

Francisco: - Poderá estar mais aberta, mas em certa medida fica muito pela teoria porque ela falou num aluno transexual e os exemplos que – espero não estar a dar nenhum disparate –, os exemplos que dei à pouco, se calhar, eram um pouco caricaturais, mas passava-se efetivamente aquilo que contei há pouco e

é triste que houvesse esse tipo de comentários e da parte quem vivia aquilo naquela altura [era pesado]; e não era só a parte da discriminação que pudesse ser homofóbica; era a todos os níveis! Era um meio muito retrógrado, muito fechado. E, pronto, era mesmo mau! Mas em relação ao que a colega disse, a mim ocorreu-me o que aconteceu [hesita] e até vivi em momentos diferentes [hesita] havia um travesti que venceu o Festival da Eurovisão, que era a Conchita, e na escola onde eu estive os colegas fartavam-se de gozar e parece-me que era assim de forma geral; fartavam-se de comentar e até conversei com uma amiga que disse que talvez aquela não seria a melhor cantora ou melhor cantor e que me chocava a forma como as minhas colegas reagiam e faziam comentários do género: “ainda bem que a minha filha não viu, não sei como lhe iria explicar aquilo...” E depois falava com outra amiga e ela dizia: “olha isso é absolutamente ridículo, para mudar a mentalidade das pessoas! E o que eu tenho dificuldade em explicar ao meu filho é porque é que há guerra e crianças que passam fome, e isto, assim, assim. E isto para dizer que pessoas do mesmo meio, como é que a mentalidade muda muito e se calhar também tem a ver com a educação que cada um tem. Isto para dizer que fica um pouco pela teoria. As pessoas são muito abertas, mas se calhar em termos práticos isso não corresponde à realidade.

Maria: - É na capelinha...

Francisco: - Diz?

Maria: - Claro que quando me referia à sociedade portuguesa era em termos gerais. Claro que há sempre as capelinhas, há sempre as exceções à regra.

Francisco: - Mas há muitas exceções!

Maria: - Mas o que eu queria dizer é que felizmente as mudanças na sociedade portuguesa, obrigaram que até as pessoas que militam em certas capelinhas, se calhar por sofrerem na pele o que é ser segregado, aprenderam a não dizer tanta bojarda, quando estão fora do clube, quando estão fora da capelinha e, portanto, isso para mim é que conta. A nível de convivência geral, as pessoas passaram a ser mais abertas, mais moderadas. Não me importa nada que continuem a militar em certas capelinhas ou que lá em casa tenham os comentários que muito bem entenderem fazer, desde que, a nível social, se comportem neste clima de compreensão, não é tolerância porque tolerância já é uma forma de sobrançeria ... É mesmo uma forma de convivência e compreensão e de aceitação da diversidade.” (GDF1, Escola Amarela).

Apesar de tudo, os professores/as foram enunciando algumas dificuldades inerentes à sua participação nos processos de lecionar a ES e/ou o tópico da diversidade sexual dentro dela. Como no estudo de Rodrigues *et al.* (2015), era muito comum os/as professores/as referenciarem alguma oposição de outros/as professores/as, geralmente mais velhos, como aliás já se foi abordando. Quando inquiridos/as sobre se alguma vez se interessaram em abordar o tema, muitos/as professores/as referiam nunca ter endereçado questões de diversidade sexual. Uma das justificações é aleatória, i.e., não calhou; outras referem-se aos medos contidos na natureza do próprio tema. Um dos maiores receios mencionados relaciona-se, sem dúvida, com os/as encarregados/as de educação e esse medo é transversal à própria ES.

Trata-se de um receio relativo ao que os/as encarregados/as de educação possam pensar se os/as professores/as tocarem neste ou naquele tópico com os/as jovens, os/as jovens contarem aos pais posteriormente, estes não compreenderem bem o que foi tratado e acharem, por algum motivo, que o/a professor/a teve más intenções com o/a seu/seu filho/a. Num GDF de estudantes, a Professora Gabriela explica:

“Professora Gabriela: - Eu vou falar em relação a esta escola porque conheço esta escola, e há muita gente com formação em Educação Sexual e acho que é das escolas que tem mais aqui da zona [diz localidade], que eu tenha assistido. Tenho falado com várias pessoas do Centro de Saúde, que trabalham em várias escolas, e a nossa escola é a que tem mais pessoas com formação. Há pessoas que não tem tanta apetência para falar destes assuntos, e também têm receio, não só deles próprios, mas porque, às vezes, os alunos podem interpretar mal, os pais também – apesar de nós também termos que dar aulas sobre este assunto, obrigatoriamente em todos os anos letivos – mas há muita gente, colegas meus, professores, que na reunião de professores dizem: “ai, eu não sei se os pais vão levar a mal, se vão aceitar bem, se eu falar ou disser aquilo, se puser esta imagem”. Portanto, há sempre muito receio. Vocês [vira-se para os alunos] são vocês, mas existem os vossos pais. Às vezes, as pessoas vêm as coisas, deturpam, ou não percebem de alguma forma, vão falar com os pais e às vezes a reação nem sempre é positiva. Os professores têm receio por causa disso.” (GDF2, Escola Cinzenta).

Como sintetiza muito bem a professora Gabriela, há um certo medo generalizado relativamente às interpretações erróneas que os/as encarregados de educação possam fazer da abordagem curricular da sexualidade, paredes-meias com uma certa falta de *know-how*. Atkinson e DePalma (2009) constataam que muitos/as professores/as tinham medo de endereçar igualdade LGBT nas aulas, mas nenhum/a professor/a sugeriu que qualquer encarregado de educação fosse LGBT. Não é de estranhar então o recurso a elementos externos, demitindo-se os professores desta tarefa (Rocha, Leal & Duarte, 2016).

É importante salientar que os/as encarregados de educação não são as únicas figuras de que os/as professores têm algum receio – têm receio, por exemplo, de os/as outros/as colegas também –, mas são as figuras mais referenciadas aos longo destes GDF. Compreende-se porquê: a existência de uma lei estatal obrigatória ampara a ação dos/as professores/as e coíbe-os de receber censuras de outros/as colegas. Porém, não os/as imuniza a interpretações incorretas por parte dos/as encarregados/as de educação que, como se sabe, estão fora – ora totalmente, ora parcialmente – dos quotidianos escolares.

Este medo deve ser compreendido num contexto mais amplo de algumas tensões que muitas vezes se geram entre os/as professores/as e os/as encarregados de educação e justificado pela maior vigilância em relação às relações entre educadores/as adultos/as e os/as jovens em

descoberta da sua sexualidade, na interseção com o medo fantasmático do assédio e abuso sexual, acionado por casos de pedofilia e abuso sexual de crianças em contextos educativos que, por vezes, surgem nos *media*.

Ora, este receio torna-se mais denso quando o assunto é a homossexualidade a dois diferentes níveis: alguns professores mencionam, em relação a si, ou em relação a outros, algum receio de ser rotulado como “homossexual” por abordar (positivamente) tópicos LGBT (Friend, 1993; Epstein & Johnson, 1998), e outros de ser indiciado por “estimular” ou “promover” orientações, desejos e/ou comportamentos homossexuais nos/as jovens estudantes ou, quanto muito, um pensamento ideológico único sobre homossexualidade:

“Professora Marta: - O que pode acontecer é aquele medo de abordar esses assuntos porque alguém vai pensar que a pessoa também é.

Professora: - Eu quando falo sobre o tópico da homossexualidade já sei que deve haver alunos que pensam que eu sou [lésbica]. A mim não me incomoda minimamente, eu sou heterossexual, gosto muito de homem [risos], mas sei que isso existe, não só de alunos, não só de alunos, de colegas também... Mas pronto, para mim é um pouco indiferente, mas se calhar para outros colegas é mais impactante...”<sup>114</sup> (GDF2, Escola Azul)

No primeiro nível, e até subjacente ao receio da reação dos/as encarregados de educação e de outros sujeitos educacionais, está o medo de ser rotulado/a como “lésbica” ou “gay” por falar (positivamente) sobre questões “lésbicas” e “gays”. Com a crescente visibilidade LGBT de hoje em dia, era suposto que esse medo de se ser “homossexualizado” estivesse mais refreado, mas muitos/as professores/as assumem que esse é um dos receios mais comuns quando falam de assuntos LGBT, um medo referenciado inclusive pela literatura (Epstein & Johnson, 1998; Friend, 1993). Esse receio torna-se mais forte no caso de professores/as homens porque enquanto as professoras mulheres podem falar sobre tópicos LGBT e ainda assim manter o seu estatuto enquanto “heterossexuais” – sendo-o, de facto –, no caso dos professores homens torna-se mais complicado na medida em que há uma forte associação falaciosa entre ser-se homem, falar positivamente sobre homossexualidade e indagações sobre a orientação sexual do sujeito (King, 2000):

“Hugo: - E no caso dos professores homens?

[algum silêncio]

---

<sup>114</sup> Não deixa de ser interessante como a expressão positiva de questões LGBT necessite sempre de uma “recuperação heterossexual” mesmo quando metarefletida (McCormack, 2012). Ou seja, o/a professor sempre acaba por expressar a sua heterossexualidade.

Professor Jorge: - É sempre complicado, não é? Há sempre aquela preocupação daquilo que os outros vão pensar ou dizer. É complicado..." (GDF2, Escola Azul).

Não significa que, em muitos casos, não haja uma correspondência nesse sentido – Meyer, Taylor & Peter (2014) referem que há uma forte correlação entre a nossa identidade sexual ou experiências relacionadas com realidades LGBT e o nosso interesse na temática –, mas considerar essa ligação, de forma inequívoca, impossibilita perspetivar a possibilidade que homens heterossexuais, professores/as ou não, possam envolver-se, de igual modo, em dinâmicas antihomofóbicas, o que até pode ter um interessante efeito disruptivo ao questionar o estereótipo do homem heterossexual necessariamente homofóbico, através da promoção de um exemplo contrastante<sup>115</sup>.

Este medo de ser “homossexualizado/a”, aliás, não é um exclusivo de professores/as heterossexuais. No seu estudo sobre professores/as LGBT, Catherine Connell (2014) observa que mesmo os professores/as mais assumidamente LGBT têm que viver uma tensão entre ser e expressar orgulhosamente a sua identidade e, simultaneamente, manter uma certa aura de respeitabilidade e profissionalismo, muitas vezes mais do que os/as seus/suas colegas heterossexuais. Este medo, como é óbvio, deve ser compreendido de uma forma mais ampla em que ser conhecido/a como “homossexual” parece ser danoso para a respeitabilidade e para o profissionalismo dos/as próprios/as professores/as.

Em primeiro lugar, é suposto o/a professor/a não ter sexualidade, mas quando a tem (e a expressa), é suposto que ela seja heterossexual (Connell, 2014; Epstein & Johnson, 1998). Mesmo em casos de professores/as que se sabe serem homossexuais (assumidos/as noutros contextos), a sua homossexualidade, tal como a heterossexualidade dos/as seus/suas colegas, é algo que ainda não é tolerável assumir ou expressar *dentro da escola* por várias razões: por tudo o que a expressão da sexualidade já implica, mas sobretudo porque parece que se está a chamar demasiado a atenção (Preston, 2016). A expressão da homossexualidade pode ser lida como uma tentativa de sedução, quando muitas vezes, a assumpção visa precisamente o contrário: livrar-se de jogos duplos.

Um outro nível do medo na abordagem do tópico da diversidade sexual diz respeito ao medo de que falar de homossexualidade signifique, a um nível imediato, incitar os/as estudantes a serem homossexuais (nos desejos, identidades ou práticas) – este é um medo, aliás, transversal

---

<sup>115</sup> Um caso exemplar desse processo é o do jogador de futebol inglês e heterossexual, Ben Cohen, que após o ser pai ter sido vítima mortal de um ataque homofóbico (os atacantes pensavam que o pai era homossexual), abriu uma fundação contra o *bullying* e a homofobia adquirindo assim o estatuto de “ícone gay” (<http://www.standupfoundation-uk.org/>).

à ES – e, a um nível mais lato, espalhar uma “ideologia homossexual”, ou seja, a ideia de que se está a promover um pensamento único sobre homossexualidade:

“Hugo: - Quais são os maiores entraves a abordar este tópico da orientação sexual?

[algum silêncio]

Prof. Mariana: - Eu muito sinceramente, eu vou dar a minha opinião, não quero estar a falar por ninguém, mas na minha opinião ainda há muitos tabus e é um tema que, apesar de tudo, apesar de muito já ter sido feito, nem sempre as pessoas estão preparadas para ele. Há uma lei, ok, sim senhor, mas depois há aquilo que as pessoas, nós professores, temos que abordar e dar e não é fácil.

Prof. Isabel: - É um tema que ainda é muito tabu e depois já se sabe, nem toda a gente [aceita]!

Prof. Ana: - Depois nós temos que lidar com... [não termina] há sempre aquelas pessoas que comentam: «ai e tal, agora não se pode dizer nada hoje em dia...». A gente diz qualquer coisa e: “qualquer dia não se pode dizer nada”. Nós temos colegas que dizem isto!

Prof. Isabel: - Verdade, você não sabe como infelizmente esse tipo de comentários é muito comum aqui na escola...

Hugo: - Entre professores?

Prof. Isabel: - Sim, entre professores, entre pessoas que deveriam ser esclarecidas...

Prof. Ana: - Deveriam fazer executar a lei.

Prof. Isabel: - Deveria fazer executar a lei e ainda por cima saem-se com essas como se as opções sexuais dos outros fossem contagiosas...” (GDF1, Escola Verde).

A questão não é que os/as professores sintam ou acreditam realmente que se abordarem o tópico, tal vai influenciar os/as jovens nesse sentido, mas é o medo que possam ser acusados/as de tal por parte de outros/as colegas ou por parte dos/as encarregados de educação, que não deixa de exercer os seus efeitos regulatórios ao nível do estigma que disso advém. Toda a história das interseções entre homossexualidade(s) e o campo da educação escolar tem que lidar com todo o “pânico moral” (Cohen, 1972) que se gera, explícita ou implicitamente, nas ligações potencialmente manhosas entre escola, juventude (ou infância) e homossexualidade(s) (Jones, 2013; Junqueira, 2009; Louro, 1997; Louro, 2004; Pinar, 1996). A história está cheia de exemplos de demandas políticas por parte de grupos conservadores que procuram promover essa ideia infundada com o propósito único de instigar a homofobia<sup>116</sup>. A ideia da homossexualidade como

---

<sup>116</sup> Em 1977, nos EUA, grupos autoproclamados cristãos fizeram uma campanha para reverter uma medida política que impedia a discriminação de acesso a casa ou emprego com base na orientação sexual, intitulada “Save Our Children” ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Save\\_Our\\_Children](https://pt.wikipedia.org/wiki/Save_Our_Children)). A interlocutora da iniciativa, Anita Bryant, explicava que “os homossexuais não conseguiam ter filhos e era por isso que queriam recrutar as crianças”. Em 1975, a proposta ia no sentido de despedir os professores/as que assumissem a sua homossexualidade. Em 2007, a Polónia assistiu a uma iniciativa semelhante, aprovada pelo Governo, que consistia em despedir os/as professores que assumissem a sua homossexualidade nas aulas. Mais recentemente, em 2013, a Rússia emitiu uma polémica lei, amplamente criticada pela comunidade internacional, intitulada “lei da propaganda gay”, que proíbe qualquer discussão gay com crianças, exceção feita ao facto de a lei já ser em si mesma uma propaganda a partir da sua própria proibição. O



contagiosa (ou da heterossexualidade como fluida) tem sido apregoada propositadamente para demover qualquer abordagem ao tema (Miceli, 2002). Uma das supremas ironias desta estratégia homofóbica consiste no facto de fazer dos homossexuais – e muito particularmente dos homens – representantes simultâneos dos dois polos de uma oposição: por um lado, frágeis e inferiores, e, por outro lado, perigosos e predadores.

Porém, o desafio a estas ideologias conservadoras é duplo: provar não só que os seus medos não têm fundamento científico, como também provar que estão a falar de não-lugares ideológicos e, portanto, não-asséticos e não-neutrais. Curiosamente na pesquisa, um dos aspetos em que este medo se torna subtilmente explícito (embora nunca expresso como tal) diz respeito a uma mesma situação vivida em quatro escolas diferentes com professores diferentes. Em conversas que foram acontecendo, foi interessante constatar que uma das questões que mais me fizeram, foi relativa à “origem” ou “causas” da “orientação” ou “comportamento” homossexual<sup>117</sup>:

“Depois de nos ter apresentado os recantos da escola, a Professora convida-me para tomar um café na cantina que, por sinal, está vazia. Oferece-me um café, a mim e à minha colega, e acabamos por nos sentar numa mesa ao fundo conversando um pouco sobre a escola e sobre o seu funcionamento. O tema da conversa inicial concentrou-se bastante no comportamento dos alunos e na sua relação com o saber. De repente, a Professora refere que tem uma pergunta para me fazer instaurando um certo ar de gravidade no clima da conversa:

Professora: - Olhe, tenho uma pergunta para lhe fazer: a homossexualidade é social ou é genética? Eu, por acaso, estes dias, li algures que teria a ver com as sinapses dos neurónios. Que nos homossexuais são diferentes... [Pensei como é que haveria de responder, contornando a sua posição biontológica, o que não seria, de todo, fácil]” (NT, 15/04/2015).

“Findo os grupos de discussão focalizada, pergunto se tem mais alguma pergunta para me fazer. Algum silêncio, deduzo que não. Entretanto, quando vou parar o gravador, o Professor que, entretanto, estava a assistir ao desenvolvimento do grupo atrás de mim, interpela-me:

---

próprio Reino Unido, referenciado como um país tão vanguardista em matéria de direitos LGBT, tinha uma lei desde 1988 – o “Section 28” –, aprovada durante o Governo conservador de Margareth Thatcher, que proibia a discussão pública de qualquer assunto que tivesse a ver com a homossexualidade nas escolas públicas, só sendo revogada em 2003. Representar a homossexualidade como “contagiosa” e/ou homossexuais como “pedófilos” ou “abusadores sexuais” de crianças, ignora que milhões de pessoas LGBT nascem e crescem em famílias heterossexuais com crianças (irmãos, primos, etc.), em muitos casos, elas próprias têm filhos biológicos de relações (presentes ou anteriores) heterossexuais e que muitas crianças já crescem em famílias homoparentais (Gato, 2010), mas sempre serviu como uma estratégia populista. Ao misturar as duas, pode ser que a homossexualidade seja exterminada com o ódio popular contra a pedofilia. Mais recentemente a estratégia tem passado em deslocar o repúdio não para a homossexualidade em si, mas para as suas formas de expressão política, i. e., o ativismo/militância. Não é incomum, pois, o uso expressivo de expressões como “lobby gay” ou, em casos mais extremistas, “homonazismo”.

<sup>117</sup> Pelo contrário: um dos aspetos mais vantajosos da observação participante foi possibilitar aceder a questionamentos que, de outra forma, não surgiriam na pesquisa.

Professor: - Eu, por acaso, tenho uma pergunta para lhe fazer: fala-se muito que a homossexualidade é biológica. Eu, como Professor de Moral, tenho que estar informado e informar os meus alunos. Qual é a sua opinião? (15/06/2015)”

Um olhar mais crítico percebe que estas perguntas não são à toa; elas inscrevem-se não só num *voyeurismo* natural sobre o sempre polémico e tão fascinante tema da “origem” ou “causas” da “orientação” ou “comportamento” homossexual, claro, mas também no interior dos próprios questionamentos e ansiedades dos/as professores/as em relação à abordagem do tópico da diversidade sexual. A minha presença, reconhecida como um “especialista especialmente especializado”, servia como a derradeira tentativa de aceder a uma resposta credenciada sobre se a homossexualidade seria natural ou social: se “natural” (leia-se, biológica) poderiam descansar; não haveria, à partida, o perigo das crianças virarem *gays*; se social, cuidado, estão justificados todos os medos sobre a homossexualidade como contagiosa, como uma espécie de “loucura desenfreada”.

O que estas interrogações, dirigidas à natureza da própria homossexualidade, nos demonstram são as tensões implícitas vividas pelos/as professores/as naquilo que é o endereço destas matérias aos/às alunos/as no âmbito da ES e das respostas sociais à homofobia. Elas correspondem a tensões anteriores em que os/as professores/as enquanto educadores/as se deparam com discursos homofóbicos que visam destituí-los/as da tarefa de abordar tópicos da diversidade sexual, sob pena de “contaminar” os/as alunos/as “inocentes”. Na primeira oportunidade em que os/as professores/as têm de ficar frente a frente com alguém que eles entendem ser um “especialista” nestas matérias, não hesitam em esclarecer esta questão polémica da “natureza” da própria homossexualidade, tendo ou não as suas opiniões pessoais ou ideológicas sobre o assunto.

Na ES em geral, um aspeto problemático bastante mencionado pelos/as professores/as era a remissão da abordagem da ES para os professores/as de Biologia. Este aspeto era mencionado, assumindo os/as professores fazê-lo por conveniência ou, em tom de lástima, por tal acontecer. Esta remissão para os professores/as de Biologia acontecia por vários motivos: em primeiro lugar, *pela incapacidade de adequar à sua área à ES que, como se sabe, deve ser abordada de modo curricularmente transversal*. Na verdade, a tensão entre a ES ser uma disciplina transversal ou particular é densificada por algumas queixas relativas à dificuldade que alguns profissionais têm no sentido de interseccionalizar as suas áreas com o tópico da sexualidade:

“Professora Antónia: - Eu acho que se numa turma, se verificar isso [*bullying* homofóbico], acho que sim que se deve falar e trabalhar o assunto da melhor maneira, mas muito sinceramente, eu acho que, como

professora de Matemática, não me sinto muito à vontade para tratar alguns assuntos, seja *bullying*, seja “sexologia”. Acho que é um assunto que tem de ser tratado com pessoas que estão aptas para fazer isso.” (GDF2, Escola Amarela).

Ainda que a transversalidade seja contemplada pela lei portuguesa, não é muito comum encontrar situações em que esta seja alargada a todas as disciplinas. Como tal, é muito provável que se dê um enfoque especial nas aulas de Biologia (Rocha e Duarte, 2015; Rocha, Leal e Duarte, 2016). O facto de as áreas curriculares não disciplinares não serem mais obrigatórias leva a que a ES seja frequentemente alocada à Biologia (nos ciclos e áreas em que esta consta como disciplina, obviamente), e/ou dada apenas uma vez em outras disciplinas o que gera uma grande variação (Rocha e Duarte, 2015). Em segundo lugar, tem-se a *sobrecarga horária*. Muitos/as professores/as mencionavam a sobrecarga horária como um dos problemas de investir a sério na ES:

“Prof. Rute: - É muito difícil continuar este processo da ES nas atuais condições, é que, além de estarmos sobrecarregados, não somos muito valorizados nos esforços que fazemos. A extinção das áreas curriculares não disciplinares veio a piorar tudo porque agora temos que lecionar a ES dentro dos horários letivos de aulas. Temos que arranjar ali um bocadinho [de espaço]. O 12º ano, claro está, não pode simplesmente dar [a ES]. No secundário, ou o 10º ou o 11º [é que dá para lecionar]. É que nem o professor coordenador de saúde pode ver reduzida a sua carga horária. Quer dizer: é difícil assim, não é?”

“Prof. Jorge: - Aquilo que é suposto é o professor lecionar um conjunto de horas que no 2º ciclo são 6 horas e no 3º ciclo são, salvo erro, 12 horas, por ano. Deveria ser obrigatório, um programa como as outras disciplinas têm, com orientações, descritas, porque quando não é, já se sabe, não se faz; há uns que fazem e outros que não e nesta matéria você tem professores que, sim senhora fazemos, e outros que não, enfim, com os constrangimentos de tempo, a pressão para cumprir programa, as vezes a ES fica para segundo plano apesar de ser obrigatório. É uma consequência natural!” (GDF2, Escola Azul).

“Hugo: - Em relação à questão da Educação Sexual, vocês acham que ela está a funcionar como é suposto perante a lei?

[risos generalizados]

Rosário: - Eu só agora é que consegui participar numa formação. Enquanto contratada, ficava sempre no fundo da lista e nunca tinha direito às formações. Tão simples quanto isso. Só este ano é que eu consegui passar de 15 anos e consegui ter uma formação da PRESSE!

Anabela: - O que eu acho também é que, eu já fiz a formação, mas não é fácil de aplicá-la em sala de aula: ou porque temos que cumprir programa, ou porque temos teste. Aquele bolo de horas que é dedicado às aulas, onde supostamente deveríamos abordar estas questões, é complicado gerir em Conselho de Turma, e há quem, de facto, tenta empurrar para o Professor de Ciências. Acho que é uma lei “ok”, mas para aplicar não é fácil. É o que eu digo: eu quando era Diretor de Turma podia nas aulas de Formação Cívica, e

aproveitava essas aulas, mas é claro que um professor pensa (vou ser honesta): “vou dar inglês, já estou atrasadíssima no programa, quer dizer, ainda vou ter que dar sexualidade”? Ou realmente consigo encontrar ali um ponto de ligação com o programa, ou não é fácil...

Maria: - Ou, às vezes, o Diretor de Turma não colhe a melhor atitude da parte de certos encarregados de educação...

Rosário: - Que é um problema da lei. Para mim, a lei não deveria ser a lei da Educação Sexual, mas a lei da Educação para a Saúde. Porque depois falando de obesidade, etc., também estamos a falar disso com os adolescentes. A menina gorda, obesa, que se sente mal e não consegue relacionar muito bem com os rapazes. Ou seja: a Educação para a Saúde era o mais importante. E com isso, talvez as filhas participem nas aulas de Educação Sexual!" (GDF1, Escola Amarela).

Um outro aspeto bastante referenciado pelos/as professores/as deveu-se a questões mais estruturais relacionadas com a própria sobrecarga de tarefas. Ainda que a ES seja uma atividade obrigatória, muitos professores queixam-se da falta de tempo para se dedicarem à ES, um aspeto bastante referenciado por Matos, Reis, Ramiro, Ribeiro e Leal (2014). Numa das escolas (Escola Rosa), a minha própria presença foi aproveitada por uma das Diretoras de Turma para lecionar a ES:

“A professora está numa azáfama. Agradece-me dizendo que é uma mais-valia eu estar ali. Ela precisa de lecionar a ES, mas não sabe bem como. Está numa roda-viva. Sorriu e pediu-me desculpas várias vezes. Mostro despreocupação, fazendo questão de a deixar à vontade. Entra a terceira vez no pequeno gabinete para a reunião: «Peço desculpa, onde nós íamos?» (NT, 09/11/2016).

A sobrecarga de trabalho dos/as professores/as tem-se revelado um problema no trabalho destes profissionais o que nos faz inquirir várias coisas, desde da necessidade de transformar a ES numa disciplina própria até a integração de outros profissionais que funcionem como mediadores/as nesta matéria<sup>118</sup>. Por último, o arremesso destas matérias para o/a Professor/a de Biologia também se deve ao facto de se sentir que está mais preparado para trabalhar as sexualidades na escola em detrimento da matéria que leciona, mas sobretudo porque, exatamente por causa das matérias que leciona, ele é entendido como a/o professor/a mais reconhecido publicamente (pela comunidade escolar e pelos encarregados de educação) para as lecionar; pelo facto de se pensar que estes/as profissionais estão mais preparados para lidar com assuntos sobre sexualidade e/ou porque são reconhecidos mais aptos para o efeito.

---

<sup>118</sup> O estudo de Laura Fonseca (cf. 2015) é disso exemplo. Aquilo que começou por ser uma pesquisa dentro da lógica exigida por um projeto transformou-se num projeto continuado Sexualidades, Juventudes, Gravidez Adolescente a Noroeste de Portugal

Esta tendência de encarregar os professores de Biologia com as questões da ES não é nova (Allen, 2011). Uma das consequências é a circunscrição da abordagem da sexualidade a uma perspectiva biontológica que não raras vezes a confina a tópicos relativos à heterossexualidade reprodutiva e, como consequência, negligencia assuntos relativos às homossexualidades (cf. Ellis & High, 2004), o que aliás foi destacado por alguns jovens. Ainda assim, no papel legitimador da Biologia, foi constatado que em três escolas o tópico da homossexualidade foi tratado, e o mais curioso, é que apareceu circunscrito a uma perspectiva biontológica, ou seja, das raras vezes em que a homossexualidade era abordada, os exemplos ficavam-se por abordagens biontológicas.

Um outro aspeto problemático apontado pelos/as professores/as relaciona-se com a falta de conhecimentos, pessoais e coletivos, sobre o tema da diversidade sexual. Essa falta de conhecimentos deve ser considerada a três níveis principais: i) *falta de conhecimento de todo*, i. e., o professor não conhece absolutamente nada sobre a gramática LGBT a não ser, claro, as informações pessoais que foi produzindo sobre o tópico e que nem sempre são as mais corretas; ii) *algum conhecimento, mas incapacidade de tomar opções práticas no sentido estritamente pedagógico do termo*, como, por exemplo, no sentido de dinamizar atividades de formação nesse campo, i.e., o/a professor/a até domina alguns conteúdos relacionados com a diversidade sexual, mas não vê como desenvolver atividades práticas relacionadas com o tema, e iii) *falta de aptidão pessoal para abordar não só questões de diversidade sexual, como também de ES como um todo*, i. e., o/a professor até queria, mas por motivos pessoais, não se vê capaz. No primeiro nível, temos o testemunho da professora Susana:

“Prof. Susana: - Eu considero estas temáticas muito importantes de serem trabalhadas. São muito interessantes e acho sinceramente que os meninos precisam de ser esclarecidos. Mas o meu problema é: como? Como vou fazer as coisas? Sinto que não domino os conceitos.

Hugo: - É um tópico difícil?

Prof. Susana: - Repare, é um tópico difícil, não porque me cause qualquer tipo de preconceito, tabu, nada, mas sinto que não tenho as ferramentas para trabalhar este tema que eu considero um tema atual e importantíssimo, sinto que não tenho as ferramentas para o abordar...” (GDF1, Escola Laranja).

Alguns e algumas professores/as queixam-se da falta de apoio e formação nesta área da ES e sobretudo em relação a este tópico. O já referido estudo de Meyer, Taylor e Peter (2014), com 3400 educadores do Canada, revelou que apesar de existir um alto nível de suporte a uma educação LGBT inclusiva (84.9%), a prática concreta dos educadores era muito mais modesta (61.8%). Outros professores/as revelavam ainda que não têm “jeito” para abordar estes tópicos

sendo que tanto se podem referir à diversidade sexual, como à ES como um todo. Nunca é demais lembrar que, ainda assim, não é mau terem contacto com estas questões através de palestras e formações. Na verdade, os professores/as foram enunciando alguns dilemas que envolvem esta questão:

“Enquanto subíamos no elevador a Professora Gabriela contou-me que na sua turma um aluno decidiu contar-lhe que era gay. Contou-lhe em tom de desabafo e também porque confiava nela. Contudo, a Professora viu-se a braços com um dilema ético quando o aluno lhe contou que tinha marcado um encontro com outro homem. Deveria a Professora Gabriela contar aos pais dos alunos dado a potencial perigosidade do encontro, mas correndo o risco de revelar a homossexualidade do aluno que foi confiada, e com isto expor a situações de potencial não-aceitação por parte da família, ou deveria manter o silêncio, mas ser acusada de negligência caso o encontro desse para o torto?” (NT, 09/11/2016).

Ainda que reconheçam a crescente visibilidade LGBT na sociedade, sentem que não dominam os conceitos e as problemáticas da melhor forma para poder desenvolver atividades com os/as jovens nesse sentido. Quando inquiridos/as se necessitariam de formação específica sobre esta matéria, os/as professores muitas vezes referenciam a falta dela. Não admira que perante tais contratempos, a ajuda de equipas externas se revele preferencial (Rocha e Duarte, 2015; Rocha, Leal e Duarte, 2016). Ainda assim não estão imunes à natureza dessas formações no que respeita à diversidade sexual como denuncia o Professor Francisco:

“Professor Francisco: - [...] Já estive numa escola, antes de aqui ter estado, onde havia uma amiga que estava a frequentar uma formação sobre o PRESSE, e o próprio formador considerava algumas coisas como “parafilias”. Travestismo para ele era uma parafilia e, a certa altura, fizeram um comentário, os colegas de Educação Física, que, de certa forma, foi aceite pelo formador, era um colega de Ciências, que comentava que as pessoas que fossem homossexuais teriam que ter um balneário diferente porque olhavam para os restantes como objeto de desejo [faz cara de espanto]. Isso existe e é a mente daquelas pessoas! Eu já trabalhei em [diz localidade; rural] e notava perfeitamente que existia isso em relação aos alunos, em relação a tudo e mais alguma coisa. E é um facto. Aqui no Porto estou nesta escola, já trabalhei [diz nome de uma escola], e não se nota absolutamente nada a esse nível, mas existem escolas mais pequenas, mais rurais, onde isso acontece efetivamente.” (Professores/as, GDF1, Escola Amarela).

Há que clarificar que tem sido uma estratégia pedagógica comum e bastante interessante levar associações LGBT às escolas para falarem e esclarecer as dúvidas de jovens estudantes como, por exemplo, o projeto “Educação LGBT” da associação rede *ex aequo*. Nos EUA, por exemplo, uma outra estratégia encontrada foi a criação de “*gay-straight alliances*” (Miceli, 2005),

a que nos referimos atrás. Recentemente, a ILGA-Portugal apresentou um projeto que se inspirou bastante neste modelo: o Projeto True Colours - Alianças Da Diversidade e apoio a jovens LGBT.

Mas também é preciso destacar a *falta de formação específica destes profissionais*, o que os auxiliaria nas suas práticas<sup>119</sup>. Em suma, a ES no geral está a funcionar: reconhece-se a sua importância. Ainda que muitos/as professores/as reconheçam a importância do tópico particular da orientação sexual, existem alguns problemas endémicos na sua abordagem: tabus, receios, falta de conhecimentos e estratégias. Nesse sentido, pode-se admitir que existem alguns desfasamentos entre o que está decretado legalmente e a prática social. É importante referir que não se pretende aqui sugerir coordenadas instrumentais, modelos prescritivos sobre como “dar” a diversidade sexual (Ranniery, 2017), mas sugerir sim o aumento da formação nesta área para o público dos/as professores/as assim como uma maior avaliação da ES, muito particularmente em relação a este tópico.

---

<sup>119</sup> Há que destacar as recentes formações sobre orientação sexual e identidade de género: [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/noticias\\_geral.ver\\_noticia?p\\_nr=38137](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=38137)





## Conclusão

Como se referiu anteriormente, no âmbito desta pesquisa, com jovens estudantes e professores/as, tinha-se como objetivos explicitados i) compreender as perspetivas sobre bullying e bullying homofóbico e, a partir das experiências e vivências, aceder aos processos através dos quais se desenrola (natureza, motivações, etc.); ii) analisar as atitudes sobre pessoas LGBT através dos discursos, que contribuam para configurar um panorama da homofobia e heteronormatividade na escola, e iii) discutir como é que a Educação Sexual está (ou não) a ser operacionalizada na escola, em particular em relação às alíneas que referem a questão da “orientação sexual” como um critério não-discriminatório. De modo muito sintético, trata-se de uma pesquisa cujo objeto gravita em torno da violência (contra a) e diversidade sexual na escola, sustentando-se na escassez de estudos sobre o tópico no contexto nacional e no campo disciplinar das Ciências da Educação em particular.

Começando pelos/as jovens estudantes e quanto ao bullying, verifica-se que este tende a ser bastante comum na escola, sobretudo no 2º e 3º ciclo. Esta associação do bullying a estes períodos é um aspeto bastante referido pelos/as jovens, salientando-se, inclusive, que este tende a decrescer com a idade/período escolar, o que aliás aparece indicado na literatura (Costa, Pinto, Pereira, & Pereira, 2015). Nesse sentido, o bullying é associado a comportamentos infantis e imaturos e, desse modo, censurado. Isso não significa, contudo, que não exista no secundário, mas que neste período faz mais sentido falar em microagressões (Sue, 2010). Em termos de sentidos, são notórios discursos que oscilam entre a desvalorização do bullying e uma certa indignação contra o mesmo.

Com base numa definição própria de bullying, como uma forma de exercício de poder e de ridicularização e humilhação direta e intencional contra o outro (independentemente se esses critérios se verificam conjuntamente ou não), os/as jovens revelam a sua existência massiva, ora referindo situações concretas testemunhadas e conhecidas por muitos/as – “casos mais sérios” –, ora “pequenos nada” – microagressões (Sue, 2010), não declarados. Contudo, é revelado que, em muitos casos, os/as jovens estudantes não compartilham ou desconhecem uma definição académica de bullying, o que pode ser prejudicial para a sua eficaz identificação e combate, notando-se, por vezes, uma certa confusão conceptual (Cuadrado-Gordillo, 2012).

Quanto à sua natureza, os/as jovens referem em peso que o tipo de bullying mais praticado é o verbal, justificado pelo facto de o bullying físico chamar muita atenção, consubstancializado sobre a forma de comentários, piadas, atribuição de alcunhas desqualificadoras e/ou insultos diretos ou indiretos. Ao nível das diferenças de género, além da constatação bastante referida de

que o bullying é, sobretudo, um fenómeno intrasexo, é igualmente massiva a atribuição de um bullying direto e físico aos rapazes (confrontacional) e de um bullying indireto e social às raparigas (insidioso), o que pode ser justificado por questões culturais (Williams, 2013). Ao nível dos perfis do bully e da vítima, o/a bully é descrito/a maioritariamente como, ora alguém que gosta de se “armar” (i.e., obter popularidade individual ou grupal), ora como alguém frustrado (em que possivelmente também foi vítima), algumas vezes associado a contextos socioeconómicos mais vulneráveis, ao passo que a vítima é descrita como alguém cuja corporalidade ou personalidade é tendencialmente mais frágil (mais fraca, tímida, permite que lhe façam coisas, etc.).

Os motivos para se fazer bullying podem ser vários, mas geralmente a questão da obtenção da popularidade ou uma frustração individual são bastante indicados. “Ser diferente” da “norma” aparece como o motivo pela qual alguém se torna passível de sofrer bullying, sendo a componente homofóbica bastante referida (a par da incapacidade física) sobretudo entre rapazes. Já a aparência física tende a ser o motivo principal de bullying entre raparigas (ser gorda, alta, etc.). Foram ainda discutidos alguns aspetos sobre cyberbullying com os/as jovens a revelarem i) situações de assédio através de perfis falsos, ii) comentários depreciativos em relação a postagens nas redes sociais e iii) casos concretos de exposição/shaming e porn revenge. Ao nível das estratégias de enfrentamento – imaginadas ou reais –, os/as jovens dividem-se entre “ignorar”, “fazer o mesmo” ou “denunciar à escola”, ainda que seja evidente um discurso de forte descrédito dos/as jovens face à intervenção da escola neste tipo de situações que aliás se estende à própria família que nunca é referenciada como dispositivo de suporte.

Não se desconsiderando alguns problemas conceptuais como saber se os discursos são sustentados ou não em experiências concretas, vividas e testemunhadas, ou apenas em meras expectativas e idealizações, o que só pode reforçar os estereótipos de como o bullying ocorre, parece claro que esta forma de violência, entre outras, compromete as possibilidades de cidadania juvenis. Se é verdade que ainda persiste um discurso de que a violência é parte constitutiva das culturas juvenis e da escola – como na sociedade –, não se deve, pois, subestimar este carácter de violência nas relações sociais que é essencial para se compreender como o preconceito e a discriminação atuam.

Quanto ao bullying homofóbico este era largamente definido como um “bullying contra homossexuais”. Ora, como o bullying necessita de uma identificação como “homossexual”, e se esta identidade à partida está oculta, o que se revela é que o conceito é pouco sedutor (cf. Santos, Silva, & Menezes, 2017). Ainda assim, os/as jovens revelam que quem é vítima de bullying são “aqueles que são mais efeminados” sendo a expressão de género o elemento indiciador do bullying (Pascoe, 2007). Estes indivíduos, por vezes nomeados concretamente nos grupos,

desempenham assim um papel de scapegoat (Rivers, 2011). Jovens rapazes de contextos socioeconómicos desfavorecidos tendem a ser bastante referidos como os mais homofóbicos, assim como grupos da etnia cigana. Optando-se por destacar sobretudo a linguagem homofóbica – ou aquilo que na literatura se conhece como um “fag discourse” (Pascoe, 2007) –, ainda que alguns jovens revelem alguma sensibilidade para o seu uso, tende a haver uma tentativa de a naturalizar não compreendendo a densidade homofóbica do discurso e de como a linguagem atua (Fulcher, 2016), o que é particularmente problemático. Não obstante, constata-se que uma boa parte da homofobia na escola deve ser entendida nesta articulação com uma construção heteronormativa da identidade masculina, performativa e simbólica, como aliás têm sugerido alguns estudos (Phoenix et al., 2003; Pascoe, 2007; Rocha, & Ferreira, 2002), o que ainda é insuficiente para compreender outros aspetos sobre a homofobia, mais centrados nas atitudes.

Ao nível dos discursos sobre homossexualidade (genericamente falando) foram identificados quatro grandes discursos: um i) discurso de aceitação liberal; ii) um discurso de aceitação tolerante; iii) um discurso de não-aceitação e iv) um discurso de aceitação crítica, sendo os dois primeiros mais frequentes e os dois últimos menos frequentes. O discurso liberal caracteriza-se por uma ênfase em valores como individualidade, diferença, escolha, liberdade, felicidade e consensualidade. É um discurso positivo que, se alinhando com aquelas que são muitas das formas de conceber a sexualidade contemporânea (Pais, 2012), não deixa de merecer alguma problematização, quer porque, algumas vezes, os/as jovens pareciam dar respostas ambíguas, não se percebendo alguma carga de moralidade atribuído à sexualidade do outro (cf. Francis, 2015; Neves, 2016; Ng, et al. 2017), quer por acaba por neutralizar a dimensão política da sexualidade, invisibilizando heteronormativamente identidades homo e bissexuais.

Muito ligado a este, procurando enfatizar alguma dimensão de diferenciação (“Nós”, “Eles”) e algum controlo hierárquico, destaca-se um discurso da tolerância que se sustenta ideologicamente na premissa heteronormativa do “não tenho nada contra, mas...”. Esse “mas” era dirigido sobretudo i) à regulação da expressão de género (“aceito os gays, mas não bicha”); à regulação da expressão sexual (“beijar não”) e iii) direitos institucionais ligados à conjugalidade e sobretudo à família (“adotar não”), revelando aqui o carácter imparcial da cidadania que se disponibiliza a jovens LGBT (Oliveira, 2014). Foram ainda identificados dois outros discursos menos comuns: um discurso mais agressivo em que se explicitava a não-aceitação, dividido entre formas de ridicularização mais evidentes e formas mais camufladas e retóricas de expressar o repúdio, e um discurso que se situa no seu polo oposto, mais crítico de revolta perante a discriminação, bastante enunciado por raparigas (Pais, 2012).

Estes discursos podem ser considerados mais radicalizados e, portanto, dadas as questões da deseabilidade social (Gato & Fontaine, 2012) e do politicamente correto (Westgate et al. 2015), serem menos enunciados. Porém, esta ambiguidade dos discursos, que, em certa medida, não só decorre da própria natureza do método, é evidente quando se aborda a homossexualidade feminina, a bissexualidade e a transexualidade. Quanto à homossexualidade feminina, ainda que se deixe bem claro que a [homossexualidade] masculina seja objeto de maior repúdio, reconhece-se a sua invisibilidade discursiva, mediática e escolar (Rodrigues et al., 2015). Essa invisibilidade é contrastada com alguma objetificação fetichista sobre a mesma que, ora se vai destacando como crítica, ora se vai, inclusive, ser evidenciada em certos comentários (cf. Vieira, 2009). Quanto à bissexualidade, ainda que a posição dominante seja de uma aceitação liberal, não deixam de haver discursos de algum descrédito face a esta identidade, considerando-a uma “fase de confusão”. Quanto à transexualidade, existiam discursos de reconhecimento e aceitação assentes sobretudo na liberdade individual e corporal, mas também foi possível aceder a discursos de ridicularização, e até de patologização da própria.

Ao nível das perceções sobre os/as professores/as, a escola e a sociedade, o discurso da ambivalência é comum. Os/As professores aparecem num triplo papel: ora como suporte, ora como neutrais, ora como discriminando (através de comentários). A escola aparece como um contexto paradójico em que, ao mesmo tempo que se compreende que os/as jovens convivem com a diversidade sexual (mediática e pessoalmente), não é assim tão aberto. Essa posição de ambivalência estende-se à sociedade reconhecendo-se que está aberta, mas não tanto, o que pressupõe também visões geracionais diferenciadas (cf. Pais, 2012).

Se se considerar duas linhas imaginárias unidas por dois polos em que num dos polos se lê “tudo é homofobia” e do outro “a homofobia acabou”, é preciso desconstruir ambos. Por um lado, a predominância do discurso liberal revela que os/as jovens não são tão agressivamente homofóbicos como pode sugerir alguma literatura (Cover, 2012). O contacto com a diversidade dentro e fora de a escola parece ser frequente e vários estudos têm ilustrado algum decréscimo de atitudes homofóbicas, que não se confunde, contudo, com a ausência de discursos preconceituosos (Pais, 2012; Riggs et al., 2018; McCormack, 2012). Significa isto que, simultaneamente, não se pode dizer que a homofobia, e sobretudo a heteronormatividade, acabou. Quer o discurso da tolerância, quer ainda um discurso mais agressivo, revelam como é que persistem discursos e atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas contra pessoas LGBT, desconstruindo-se a ideia de que a homofobia acabou. É preciso, pois, algum trabalho na desconstrução de preconceitos e estereótipos e na construção de uma mentalidade menos discriminatória e hierarquizadora, promovendo-se assim práticas mais inclusivas (Meyer, 2010).

Em relação à ES, as experiências neste campo, são muito diversas, variando de pessoa para pessoa, de escola para escola, não existindo homogeneidade, o que também tem as suas implicações. Mas, em relação aos níveis de funcionamento, um discurso de descontentamento é por demais evidente com os/as jovens a declararem alguns problemas com as abordagens e conteúdos do que experienciam, como aliás tem sugerido alguma literatura (cf. Allen, 2011; Rocha, & Duarte, 2010). Ao nível das abordagens, queixam-se sobretudo do excesso de ênfase em aspetos teóricos e de uma lógica transmissiva assente maioritariamente em palestras. Ao nível dos conteúdos queixam-se sobretudo da inadequação etária e repetição de temas, o que se traduz numa sensação ressentida de uma espécie de infantilização da sua identidade enquanto jovens. Nunca negligenciando a sua importância, pelo contrário: manifestando bastante interesse e reconhecendo a sua pertinência, os/as jovens criticam sobretudo os modos através dos quais a ES tem lugar na escola.

Perante algumas limitações da escola (Gilbert, 2014) em lidar com os conhecimentos sexuais informais de jovens (Byron, & Hunt, 2017), sugere-se assim a sua participação e envolvimento nos processos de planificação, implementação e avaliação da ES (Rocha, & Duarte, 2016). Quanto ao tópico da orientação sexual, é reconhecida a sua pertinência, mas menciona-se sobretudo a sua invisibilidade e os tabus que sobre ele ainda gravitam.

Focando agora os/as professores/as, estes reconhecem como situações de bullying e violência são comuns entre os/as jovens, muitas vezes destacando situações concretas com alunos/as particulares. Revelando não partilhar de definições concretas – e também é verdade que não se entrou em profundidade em aspetos mais particulares sobre a natureza do bullying com este grupo –, os/as professores/as atribuem o bullying a fatores familiares de risco e a contextos socioeconómicos desfavoráveis. O que chamou a atenção, além de algumas estratégias problemáticas de proteção, foi precisamente alguns discursos mais herméticos que podem contribuir para a naturalização e legitimação do próprio bullying, nomeadamente um discurso de desvalorização (“o bullying agora é moda”) e um ii) um discurso de normalização relacionado com a própria fase da vida dos/as jovens e da sua estrutura psicobiontológica (“é uma fase, os jovens são assim”).

Foi possível também a aceder a discursos de um certo pânico moral sobre a juventude enquanto geração, o que também contribui para respostas menos assertivas contra o bullying. Quanto ao bullying especificamente homofóbico, os/as professores/as tendem a relacioná-lo com situações mais amplas de violência de género, e sobretudo com a demonstração exacerbada de uma “masculinidade hegemónica” (Connell, 1995). Muitas vezes, referem que os “bons alunos” são os mais atingidos, partilhando de uma visão de homofobia alargada (Junqueira, 2009).

Contudo, não entendem o papel que essa violência de gênero pode ter para sujeitos LGBT acabando por fazer a distinção entre essas situações e a qualificação conceptual de “homofobia” (Meyer, 2008; Preston, 2016), com prejuízos para entendimentos mais complexos de como ela atua.

Há, pois, alguns discursos sobre bullying homofóbico que demonstram uma posição avessa à ação afirmativa, ficando pela punição moral dos atos sem contrariar a homofobia em si. Esse torna-se mais evidente nos seus discursos sobre a diversidade sexual que podem ser entendidos como uma réplica do discurso liberal dos/as jovens com uma ênfase particular na ideia de não-discriminação e da humanização do sujeito homossexual; mas, tal como nos/as jovens, o discurso resvala para alguns aspetos heteronormativos problemáticos: uma certa privatização e secundarização da (homos)sexualidade e repúdio por alguns direitos mais institucionais, sobretudo em relação à homoparentalidade, que aliás tem emergido como um tópico sensível nos dois grupos e, portanto, merecedor de uma maior atenção como tema LGBT (Gato, 2010). Não existindo discursos mais homofóbicos no sentido mais agressivo do termo, os/as professores/as assumem que existem por parte de alguns e algumas colegas comentários que podem ter um certo toque de homofobia, dando guarida àquilo que os/as próprios/as jovens referiam.

Ao nível da ES, na sua generalidade, os/as professores/as reconhecem a sua importância, manifestando a necessidade de uma melhor articulação da dimensão da saúde com a dimensão da sexualidade – preocupações saintárias sobretudo –, mas vão referindo também alguns bloqueios ou obstáculos enunciados para o seu envolvimento, entre os quais, o receio de alguma incompreensão por parte dos/as encarregados/as de educação, medo de serem tomados como “homossexuais” pelos/as colegas e alunos/as, a falta de tempo e espaço curricular e a falta de know e formação, como aliás tem demonstrado alguma literatura (cf. Anastácio, 2007).

Dos seus discursos e experiências revela-se que os temas maioritariamente tratados são as DST e a prevenção de gravidezes indesejadas e que a delegação para “os professores de Biologia” parece ser quase uma regra, o que contribui, ainda que involuntariamente, para uma certa sanitização e biologização da sexualidade (Rocha, & Duarte, 2010), que, por sua vez, reinscreve padrões heteronormativos de abordar a ES. Nas escolas, em que questões LGBT foram abordadas, a abordagem centrou-se numa lógica heteronormativa de biologização em vez de se focar aspetos políticos sobre sexualidade humana e sobre direitos LGBT.

Posto isto, procurando compreender a existência de um fosso entre o legal e a prática, são revelados alguns problemas que sustentam a existência desse mesmo fosso. Por tudo isto, quando se fala em bullying ou violência na escola não se pode esquecer a “violência da escola”

(Rochex, 2003). Essa forma de violência simbólica que, como referia Bourdieu (1999), se sustenta em formas de silenciamento e negligência aos mais variados níveis. Esta tese procurou ser, em primeira instância, uma tentativa de demonstrar um cenário ou um panorama. Esse panorama revela como o bullying e a violência marcam lugar na escola, não só, mas sobretudo, para quem é “diferente”, quer nas relações interpessoais entre jovens, quer do ponto de vista simbólico de uma instituição que ainda não sabe lidar com assertividade com a violência.

Contudo, esta é uma tese que procura transpor o clichê da constatação de que a realidade é complexa e, portanto, avança no sentido de fazer sugestões. Ao nível do bullying, é preciso mais intervenções que não só esclareçam a comunidade educativa, como a predisponham para o prevenir e/ou intervir. Ainda que as violências tenham um caráter estrutural, é precisamente esse lado estrutural que justifica a ação. Obviamente que isso não se faz sem técnicos qualificados como psicólogos/as ou mediadores/as sociopedagógicos, sendo que investir, formativamente e economicamente, nestes/as profissionais é fundamental.

Ao nível da diversidade sexual, é urgente continuar e ampliar o trabalho formativo com os/as jovens no sentido de desconstrução de estereótipos e preconceitos tendo a escola um papel fundamental aqui (Meyer, 2010). Não só se trata de preservar um clima inclusivo e seguro para jovens LGBT, fazendo jus ao objetivos democráticos a que se dispôs, mas também assegurar a construção de um novo tipo de mentalidade, de jovens e de sociedade para a qual as discriminações façam menos sentido. Não se aceitando posições relativistas sobre os valores, defende-se a diversidade como um bem absoluto. A articulação com associações LGBT e/ou com Instituições de Ensino Superior parece ser aqui prioritário, podendo-se ampliar os projetos em curso (e.g., Projeto Educação da associação rede ex aequo ou Alianças da Diversidade da Associação LGBT), o que auxiliaria a comunidade educativa a trabalhar estes tópicos.

Ao nível da ES, dado o vasto descontentamento dos/as jovens, poderá ser importante ampliar o seu envolvimento e participação em todos os processos de planificação, implementação e/ou avaliação da ES nas suas escolas (cf. Allen, 2017). Não só retiraria algum trabalho às/aos professores/as, como visaria transformar o discurso de descontentamentos dos/as jovens em discursos de reconhecimento. Obviamente que isso exigiria também que a própria ES fosse melhor avaliada (Rocha & Duarte, 2016), mas parece ser notório a ausência das vozes e práticas juvenis.

Ampliar a oferta formativa de professores/as sobre temas como bullying e/ou diversidade sexual na formação inicial e contínua de professores/as parece ser urgente, como aliás os/as próprios/as professores/as reconhecem. Não que estes/as sejam os únicos agentes de formação e não que os/as jovens recorram a outros meios de informação sobre sexualidade (amigos, internet, redes sociais, etc.), mas porque mais formados e informados podem auxiliar os/as jovens,

LGBT ou não, nas suas dúvidas e hesitações, podem adotar posturas menos discriminatórias e mais críticas dos contextos homofóbicos e heteronormativos e podem estar mais atualizados/as sobre as problemáticas contemporâneas sobre género e sexualidade, o que teria o ónus de os/as aproximarem às culturas juvenis. O desenvolvimento de uma consciência comunitária com o envolvimento de todos/as poderia retirar parte das tensões dos/as professores/as, mas é óbvio que seria sempre insuficiente na medida em que, por norma, as questões LGBT já sofrem tabus, e que pessoas LGBT assumidas na comunidade não são comuns, sobretudo em idades jovens, para que possam reclamar a “vez e a voz” (Menezes & Ferreira, 2014).

A questão da homoparentalidade parece ser aqui um tópico gerador de grandes tensões, o que significa que, dentro das questões LGBT, este deve ser prioritário no trabalho com a comunidade educativa. Chama-se também a atenção para o discurso do “gay, mas não bicha”, frequente em ambos os grupos, o que é revelador de uma forte heteronormatividade penalizadora de sujeitos homo e bissexuais com expressões de género discordantes. Na verdade, concorda-se com as perspetivas que ditam que a dimensão do género é a base de toda a violência (Amâncio, 1994; Bourdieu, 1999; Connell, 2005; Meyer, 2010). Mesmo nos discursos mais bem-intencionados – e é de salientar como estes/as professores/as não me parecem, de facto, mal-intencionados/as – há uma “perspetiva assimilacionista” (Stoer & Magalhães, 2005: 151) que beira regular a ordem pública da expressão de género. Não há, pois, ainda uma perspetiva pedagógica queer:

“Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de género, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro.” (Louro, 2001: 550).

É preciso, pois, desconstruir estereótipos de género que não se fiquem pela reificação de imagens romantizadas de ser um “bom homossexual”, mas que abordem a(s) homossexualidade(s) na sua diversidade plena, o que, apesar de tudo, parece ser um desafio maior (Connell, 2014). Numa perspetiva interseccional mais específica, aconselha-se a intervenção prioritária antihomofóbica em (e, sobretudo, com) dois grupos particulares: rapazes heterossexuais de grupos socioeconomicamente mais vulneráveis e elementos da comunidade cigana, o que, apesar das dificuldades estruturais, parecem ser aqueles que são mais referidos e catalogados, nesta pesquisa, como “homofóbicos”.



Não se pode negligenciar a integração de conteúdos LGBT no currículo numa perspectiva mais crítica e política<sup>120</sup> transcendendo noções de sexualidade sanitizadas, em risco, biologizadas (Allen, 2011). A ES deve ser um contexto onde não só se aprende estratégias de prevenção, mas também se ensina e se consciencializa sobre as dimensões de poder que atravessam corpos, géneros e sexualidades (Saavedra, Nogueira & Magalhães, 2010). Esta tese demonstra assim o trabalho que é preciso fazer nas escolas face ao bullying, à violência e ao reconhecimento da diversidade sexual. Em suma, como propõe Russell (2011: 126), é preciso:

- Políticas anti-bullying e de não-discriminação escolar que enumerem e especificamente incluam a orientação sexual e a identidade de género real ou percebida;
- Intervenção de professores/as quando o assédio tem lugar, e formação de professores/as para estratégias de intervenção efetivas;
- Disponibilidade de informação, recursos e apoio da escola sobre tópicos LGBT;
- Presença de grupos ou clubes de apoio (muitas vezes chamadas “alianças gay-hetero”);
- Inclusão de pessoas LGBT em temas de conversa ou no currículo da escola.” (126).

Não se negligencia como os dados resultam sempre da aplicação de um método segundo um conjunto de condições (Bourdieu, 2004) e, por isso, não traduzem uma realidade na sua ampla plenitude. Nesse sentido, os GFD apenas explicam uma parte importante daquilo que os sujeitos têm a dizer nos contextos de ação. Contudo, não se pode ignorar também como o objetivo aqui foi, mais do que obter “big data”, explorar alguns temas, menos explorados na literatura nacional em Ciências da Educação, a partir das vozes da comunidade educativa. Na verdade, os GDF acabarão por se constituir em fóruns de discussão bastante interessantes, sendo representativos da forma como a cidadania acontece. Existem algumas questões que, no âmbito desta tese, poderão ser exploradas futuramente, nomeadamente a inclusão das vozes de jovens LGBT na sua diversidade interseccional ou a aplicação de outras metodologias quantitativas (ou mistas) que possam tornar os dados mais fortes.

Espera-se com esta tese não só contribuir para aprofundar académica e cientificamente a teoria em expansão, como também para evidenciar, a partir da realidade empírica, os tabus que, no campo educativo, ainda gravitam sobre a diversidade sexual. Ainda que se assuma preocupações com um grupo em particular (os/as jovens LGBT), espera-se que tenha dado um contributo social de transformar a educação e a sociedade

---

<sup>120</sup> É o caso da Califórnia que introduzirá temas relativos aos direitos de pessoas LGBT: <http://time.com/5022698/california-history-lgbt-textbooks-curriculum/>



### **Referências bibliográficas:**

- Aboim, Sofia (2010). Homossexualidade e bissexualidade: Práticas, atracção e orientação sexual. In Pedro Moura Ferreira & Manuel Villaverde Cabral (Eds.), *Sexualidades em Portugal, Comportamentos e Riscos* (pp.147-200). Lisboa: Bizâncio.
- Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola. Identidades Juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Allen, Louisa (2011). *Young people and sexuality education. Rethinking key debates*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Allen, Louisa (2017). *Schooling sexual cultures: Visual Research and sexuality education*. Routledge: New York.
- Allen, Louisa, & Rasmussen, Mary L. (2017). *The Palgrave handbook of sexuality education*. London: Palgrave Macmillan.
- Aggleton, Peter, & Parker, Richard (Eds.). (2010). *Routledge handbook of sexuality, health and rights*. New York: Routledge.
- Allport, Gordon W. (1997). *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Almeida, A., Correia, I., Esteves, C., Gomes, S., Garcia, D. & Marinho, S. (2008). Espaços virtuais para maus tratos reais: As práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses. In R. Astor, E. Debarieux & C. Neto (Eds.), *4th World Conference on Violence in School and Public Policies* (pp. 134). Lisboa: Edições FMH.
- Almeida, Joanna, Johnson, Renee M., Corliss, Heather L., Molnar, Beth E., & Azrael, Deborah (2009). Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 38: 1001-1014. doi: 10.1007/s10964-009-9397-9
- Almeida, São José (2010). *Homossexuais no Estado Novo*. Lisboa: Sextante Editora.
- Althusser, Louis (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.
- Amado, João, Matos, Armanda, Pessoa, Teresa & Jäger, Thomas (2009). Cyberbullying: Um desafio à investigação e à formação. *Interacções*, N.º 13, 301-326.
- Amado, João (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Ferreira, Sónia (2014). A entrevista na investigação em educação. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, João & Vieira, Cristina (2014). Apresentação dos dados. Interpretação e teorização. In João Amado (Coord.), Manual de investigação qualitativa em educação (pp. 377-417). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amâncio, Lúcia (1994). Masculino e feminino: A construção social da diferença. Porto: Edições Afrontamento.
- Amaral, Anabela (2016). Da medicina escolar à saúde da escola. A medicina e a saúde escolar em Portugal (finais do século XIX, início do século XX). Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- American Psychological Association (2008). Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality Washington, DC: Author Disponível online a 16 de julho de 2018 em <http://www.apa.org/pi/about/newsletter/2008/04/brochureupdate.aspx>
- American Psychological Association (2009). Report of the Task Force of the American Psychological Association on Gender Identity and Gender Variance Washington: APA Disponível online a 16 de julho de 2018 em: <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/policy/gender-identity-report.pdf>
- American Psychological Association (2009b). Report of the Task Force of the American Psychological Association on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation Washington: APA Disponível online a 16 de julho de 2018 em: <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/therapeutic-response.pdf>
- Anástacio, Zélia (2007). Educação Sexual no 1º CEB: Concepções, obstáculos e argumentos dos professores para a sua (não) consecução. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Anderson, Eric (2009). Inclusive masculinity: The changing nature of masculinities. London: Routledge.
- António, Raquel, Pinto, Tiago, Pereira, Catarina, Farcas, Diana & Moleiro, Carla (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. Psicologia, 26(1), 17-32. doi: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v26i1.260>.
- Araújo, Helena Costa (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 25, 83-116.
- Araújo, Helena Costa & Willis, Paul (2008). Jovens, percursos e transições em instituições e comunidades educativas. Uma revisitação na Grã-Bretanha e em Portugal. In Educação, Sociedade e Culturas, n.º 27, 7-13.
- Arendt, Hannah (1957). The crisis in Education. Partisan Review, 25(4), 493-513.

- Arendt, Hannah (1999). *Eihmann em Jerusalem: Um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Arendt, Hannah (2014). *Sobre a violência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ariès, Philippe (1986). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Athanasiades, Christina & Deliyanni-Kouimtzis, Vassiliki (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools* 47(4), 328-341. DOI: 10.1002/pits.20473
- Atkinson, Elizabeth (2002). Education for diversity in a multisexual society: Negotiating the contradictions of contemporary discourse. *Sex Education* 1(2): 119–132.
- Atkinson, Elizabeth, & DePalma, Reneé (2008). Imagining the homonormative: Performative subversion in education for social justice. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 25-35.
- Badinter, Elisabeth (1996). *XY. A Identidade masculina*. Porto: Edições Asa.
- Barbour, Rosaline, & Kitzinger, Jenny (Eds.). (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. London: Sage.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartholomaeus, Clare, & Riggs, Damien W. (2017). *Transgender people and education*. New York: Palgrave McMillan.
- Bastos, Susana Pereira (1997). *O Estado Novo e os seus vadios*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Beauvoir, Simone de (1975). *O Segundo Sexo*. Lisboa: Bertrand.
- Becker, Howard S. (1966). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Bell, David, & Binnie, Jon (2000). *The sexual citizenship: Queer politics and beyond*. Cambridge: Polity.
- Berger, Guy (1992). A investigação em Educação: Modelos socio-epistemológicos e inserção profissional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- Berzon, Betty (1996). *Setting them straight: You can do something about bigotry and homophobia in your life*. New York: Plume.
- Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control: Volume 4. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P. & Giannakapoulou (2012). School factors related to bullying: A qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education*, 15(2), 125-145.

- Biesta, Gert (2013). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm.
- Björkqvist, Kaj, Lagerspetz, Kirsti & Kaukiainen, Ari (1992). Do girls manipulate and boys fight? developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bloor, Michael, Jane Franland, Michelle Thomas, & Kate Robson (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage. doi: <https://doi.org/10.4135/9781849209175>
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Boavida, João & Amado, João (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, Robert C., & Biklen, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonilla-Silva, Eduardo (2014). *Racism without racists. Color-Blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Lanham: Rowman & Littlefield publishers, Inc.
- Bontempo, Daniel E., & D'Augelli, Anthony R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescence Health*, 30(5): 364-374.
- Borrillo, Daniel (2010). *Homofobia: História e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Boswell, John (1980). *Christianity, social tolerance, and homosexuality: Gay people in western europe from the beginning of the christian era to the fourteenth century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1978). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Boyatzis Richard E. (1998) *Transforming Qualitative Information*. Cleveland: Sage.
- Bragg, Sara, Renold, Emma, Ringrose, Jessica, & Jackson, Carolyn (2018). «More than boy, girl, male, female»: exploring young people's views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, volume, 18(4), 420-434.
- Brandão, Ana Maria (2011). "E se tu fosses um rapaz?" Homo-erotismo feminino e construção social da identidade. Porto: Afrontamento.

- Brandão, Ana Maria (2016). Do silêncio à polifonia: A construção das identidades (homos)sexuais femininas em Portugal na segunda metade do século XX. *International Journal of Iberian Studies* 29(2), 135-156.
- Braun, Virginia (2000). Heterosexism in focus group research: Collusion and challenge. *Feminism & Psychology*, 10(1), 133-140.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-10.
- Brown, Wendy (2008). *Regulating aversion: Tolerance in the age of identity and empire*. Princeton & Oxford. Princeton University Press.
- Britzman, Deborah P. (1996). O que é essa coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, volume 21, 71-96.
- Britzman, Deborah P. (1998). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. In William Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 211-227). New York: Garland Publications.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruyne, Paul, Herman, Jacques & Schoutheete, Marc (1997). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- Bryant, Karl & Vidal-Ortiz, Salvador (2008). Introduction to retheorizing homophobias. *Sexualities* 11(4):387-396. DOI: 10.1177/1363460708091740.
- Buijs, Laurens, Hekma, Gert, Willem, & Duyvendak, Jan D. (2011). "As long as they keep away from me": The paradox of antigay violence in a gay-friendly country. *Sexualities*, 14(6): 632-652.
- Buston, Katie & Hart, Graham (2001). Heterosexism and homophobia in Scottish school sex education: Exploring the nature of the problem. *Journal of Adolescence*. 4 (1): 95-109.
- Butler, Judith (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1994). Against proper objects. *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 6(2+3), 1-26.
- Butler, Judith (1997). *The psychic life of power. Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler, Judith (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2017). *Problemas de gênero. Feminismos e subversão da identidade*. Orfeu Negro.

- Byron, Paul, & Hunt, Jessie (2017). 'That happened to me too': Young people's informal knowledge of diverse genders and sexualities. *Sex Education*, 17(3), 319-332.
- Caldas, José, Fonseca, Laura, Almeida, Sofia, & Almeida, Lúcia (2012). Escuela y diversidad sexual – ¿que realidad? *Educação em Revista*, volume 28(3), 143-158.
- Canário, Rui (2003). O impacto social das ciências da educação. In *Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, Ciências da Educação. O Estado da Arte*, (prelo).
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (2006). *Aprender a ser ensinado. A importância estratégica da educação não-formal*. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Carnaghi, Andrea, Maass, Anne, & Fasoli, Fabio (2011). Enhancing masculinity by slandering homosexuals: The role of homophobic epithets in heterosexual gender identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(12) 1655-1665.
- Carneiro, Nuno S. (2006). *Ser, pertencer e participar: Construção da identidade homossexual, redes de apoio e participação comunitária*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Carneiro, Nuno S., & Menezes, Isabel (2006a). Do anel à aliança: Sentido dos iguais e emancipação pessoal na psicologia das sexualidades. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76: 73-89.
- Carneiro, Nuno S., & Menezes, Isabel (2006b). La construction de l'identité des jeunes homosexuels au Portugal. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/2, 225-249.
- Carneiro, Nuno S., & Menezes, Isabel (2007). From an oppressed citizenship to affirmative identities. Lesbian and gay political participation in Portugal. *Journal of Homosexuality* Volume 53, 65-82.
- Carneiro, Nuno S. (2009) "Homossexualidades": Uma psicologia entre ser, pertencer e participar. Porto: LivPsic.
- Carvalhosa, Susana F., Moleiro, Carla & Sales, Célia (2009). Violence in portuguese schools. *International Journal of Violence and School*, 9, 57-78.
- Cascais, António F. (2004). Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria queer In António Fernando Cascais (Ed.), *Indisciplinar a Teoria: Estudos gays, Lesbicos e Queer* (pp.28-89). Lisboa: Fenda.



- Cascais, António F. (2006). Diferentes como só nós. O associativismo GLBT português em três andamentos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76: 109-126.
- Cass, Vivienne. C. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4, 219-235.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, volume 11(31), 7-18.
- Coimbra, Joaquim L. & Menezes, Isabel (2009). Society of individuals or community strenght: Community psychology at risk societies. *Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy*, 9(2), 87-97.
- Cooper, Davina (2006). Ative citizenship and the governmentality of local lesbian and gay politics. *Political Geography*, 25, 921-943.
- Clarke, Victoria, Kitzinger, Celia & Potter, Jonathan (2004). 'Kids are just cruel anyway': Lesbian and gay parents' talk about homophobic bullying. *British Journal of Social Psychology*, 43, 531-550.
- Cohen, Stanley (1972). *Folk devils and moral panics: The creation of mods and rockers*. London. MacGibbon & Kee.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2000). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Coleman, Eli (1988). Assessment of sexual orientation. In Eli Coleman (Org.), *Integrated identity for gay men and lesbians* (pp. 9-24). New York: Harrington Park Press.
- Coleman, James (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 1-22.
- Collier, Kate L., Bos, Henny, M. W., & Sandfort, Theo, G. M. (2013). Homophobic name-calling among secondary school students and its implications for mental health. *Journal of Youth Adolescence*. 42(3): 363-375.
- Colling, Leandro (2015). *Que os outros sejam o normal. Tensões entre o movimento LGBT e o ativismo queer*. Salvador: EDUFBA.
- Comte, Augusto (1990). *O espírito positivo*. Porto: Rés Editora.
- Connell, Catherine (2014). *School's out. Gay and lesbian teachers in the classroom*. California: California University Press.
- Connell, Raewyn W. (2005). *Masculinities*. California. University of California Press.

- Conselho da Europa (2016). Equal opportunities for all children: Non-discrimination of lesbian, gay, bisexual, transgender and intersex (LGBTI) children and young people. Retirado de: <https://rm.coe.int/16806a8d8f>
- Correia, Ana Clotilde (2017). O Estado Novo e a repressão da homossexualidade, 1933-1943. *Ler História*, 70, 161-181.
- Correia, José A. (1998). Para uma teoria crítica em educação. Contributos para uma recentificação do campo educativo. Porto: Porto Editora.
- Costa, Paulo, Pinto, José, Pereira, Henrique, & Pereira, Beatriz (2015). Bullying genérico e homofóbico no contexto escolar. *Psychology, Community and Health* 4 (3): 145-155. DOI: <https://doi.org/10.5964/pch.v4i3.122>
- Costa, Pedro & Lowe, Michelle (2012). Portuguese adolescents' attitudes toward sexual minorities: transphobia, homophobia, and gender role beliefs. *Journal of Homosexuality* 59(10), 1424-42, DOI10.1080/00918369.2012.724944
- Coulon, Alain (1993). *Ethnométhodologie et education*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cover, Rob (2012). *Queer youth suicide, culture and identity unliveable lives?* London: Ashgate.
- Cowie, Helen, & Dawn, Jennifer (2007). *New perspectives on bullying*. New York: Open University Press.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Crenshaw, Kimberlé (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, volume 43(6), 1241-1299.
- Cuadrado-Gordillo, Isabel (2012). Repetition, power imbalance, and intentionality: Do these criteria conform to teenagers' perception of bullying? A role-based analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(10): 1889-910. doi: 10.1177/0886260511431436.
- D'Augelli, Anthony (2002). Mental health among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 433-456. DOI: 10.1177/1359104502007003010
- D' Augelli, Anthony R., Pilkington, Neil W., & Hershberger, Scott L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17: 148-167.
- Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna S. (2017). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 29-71). London: Sage Publications.

- Descartes, René (1993). *O discurso do método*. Lisboa: Edições PE.
- Desrosières, Alain (1993). *La politique des grands nombres: Histoire de la raison statistique*. Paris: Éditions la Découverte.
- Derrida, Jacques (1973). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.
- Desrosières, Alain (1993). *La politique des grands nombres: histoire de la raison statistique*. Paris: Éditions la Découverte.
- Dews, Carlos L. & Law, Carolyn, L. (1998). Anti-intellectualism, homophobia, and the working-class gay/lesbian academic. *The Radical Teacher*, N. ° 53, 8-12.
- Dewey, John (1966). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dias, Teresa & Menezes, Isabel (2013). The role of classroom experiences and school ethos in the development of children as political actors. *Educational & Child Psychology*, 30(1), 1-21.
- Doan, Long, Loehr, Annalise, & Miller, Lisa (2014). Formal rights and informal privileges for same-sex couples: Evidence from a national survey. *American Sociological Review*, volume 79(6) 1172-1195.
- Douglas, Nicola, Warwick, Ian, Whitty, Geoff, Aggleton, Peter, & Kamp, Sophie (1999). Homophobic bullying in secondary schools in England and Wales: Teachers' experiences. *Health Education*, 99(2), 53-60.
- Douglas, Tom (1995). *Scapegoats: Transferring blame*. London: Routledge.
- Driver, Susan (2004). *Queer youth cultures*. Albany: State University of New York Press.
- Dubet, François, & Martuccelli, Danilo (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duncan Neil (1999). *Sexual bullying: Gender conflict and pupil culture in secondary schools*. Routledge: London.
- Dupper, David R. (2013). *School bullying: New perspectives on a growing problem*. Oxford: Oxford University Press.
- Durkheim, Émile (1978). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Duby, Georges (1998). *Amor e sexualidade no ocidente*. Lisboa: Terramar.
- Duggan Lisa (2004). *The twilight of equality? Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*. Boston: Beacon Press.
- Elliot, Anthony (2010). *Contemporary social theory: An introduction*. London: Routledge.
- Elliot, Kathleen (2012). The right way to be gay: How school structures sexual inequality. In Erica Meiners e Therese Quinn (Eds.), *Sexualities in education: A reader* (pp. 158-167). New York: Peter Lang.

- Ellis, Viv, & High, Sue (2004). Something more to tell you: gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. *British Educational Research Journal*, volume 30(2), 213-225.
- Epstein, Debbie (Ed.) (1994). *Challenging gay and lesbian inequalities in education*. Buckingham: Open University Press.
- Epstein, Debbie, & Johnson, Richard (1998). *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Epstein, Debbie (1999). Real boys don't work: Underachievement, masculinity and the harassment of sissies", In Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey, & Janet Maw (Eds.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement* (pp. 96-108). Buckingham: Open University Press.
- Epstein Debbie, & Johnson, Richard (2009). Jovens produzindo identidades sexuais. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 83-92.
- Erikson, Erik (1976). *Identidade: Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erickson, Frederick (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La investigacion de la ensenanza* (II vol., pp. 195-301). Barcelona: Paidos-MEC.
- Espelage, Dorothy, & Jimmerson, Shane R. (Orgs.). (2010). *Handbook of bullying in schools: Na International perspective*. Routeledge.
- Estêvão, Carlos (2007). Direitos humanos, justiça e educação. *Educação, Sociedades & Culturas*, 25, 43-81.
- Evans, David, T. (2004). *Sexual citizenship. The material construction of sexualities*. New York: Routledge.
- Farquhar, Clare, & Rita Das (1999). Are focus groups suitable for 'sensitive' topics?. In Rosaline Barbour, & Jenny Kitzinger (Eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (pp. 47-63). London: Sage.
- Fassinger, Ruth E. & McCarn, Susan R. (1996). Revisioning sexual minority identity formation: A new model of lesbian identity and its implications for counseling and research. *Counseling Psychologist*. 24: 508-534.
- Fausto-Sterling, Anne (1992). *Myths of gender: Biological theories about women and men*. New York: Basic Books.
- Ferreira, Manuela (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. Porto: Edições Afrontamento.
- Filax, Gloria (2006). *Queer youth in the province of the "severely normal"*. Vancouver: UBC Press.

- Fine, Cordelia (2010). *Delusions of gender: How our minds, society, and neurosexism create difference*. New York: William Warder Company.
- Fine, Michelle (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females. The missing discourse of desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29-51.
- Foddy, William (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, Laura (2007). Corpo falado: Sexualidade, poder e educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 135-168.
- Fonseca, Laura (2009). *Justiça social e educação: Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar de raparigas ciganas e payas*. Porto: Afrontamento.
- Fonseca, Laura, & Nogueira, Paulo (2012). Educação sexual e contexto escolar: Perspectivas e protocolos sexuais de jovens raparigas e rapazes em Portugal. In Maria Reis & Hilda Alevato (Eds.), *Nexus e sexus: Perspectivas instituintes* (pp. 311-338, ISBN 978-85-61593-48-3). Rio de Janeiro: DP et Alii/Faperj.
- Fonseca, Laura, & Simões, Ana Raquel (2015). Culturas sexuais de estudantes: Debates sobre mudanças, sexualidades, género e diversidade sexual”, In Laura Fonseca, & Sofia Almeida Santos, (Eds.), *Sexualidades, Gravidez e Juventude. Relações sociais e educativas* (pp. 217-275), Porto: Edições Afrontamento.
- Formby, Eleanor (2011). Sex and relationships education, sexual health, and lesbian, gay and bisexual sexual cultures: views from young people. *Sex Education*, 11(3), 255-266. DOI: 10.1080/14681811.2011.590078
- Formby, Eleanor (2015). Limitations of focussing on homophobic, biphobic and transphobic ‘bullying’ to understand and address LGBT young people’s experiences within and beyond school». *Sex Education* 15(6): 626-640. doi: <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1054024>
- Foucault, Michel (1997). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Foucault, Michel (1998). *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, Michel (1999). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, Michel (2002). *The archeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, Michel (2011). The gay science. *Critical Inquiry*, 37, 385-403.
- Francis, Becky & Skelton, Christine (2001). *Investigating gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham: Open University Press.

- Francis, Dennis (2017). *Troubling the teaching and learning of gender and sexuality diversity in South African education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fraser, Nancy (1997). *Justice interruptus. Critical reflections on the "postsocialist" condition*. New York: Routledge.
- Freire, Paulo (1970). *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Terra e Paz.
- Freitas, Daniela F., D' Augelli, Anthony R., Coimbra, Susana, & Fontaine, Anne M. (2016). Discrimination and mental health among gay, lesbian, and bisexual youths in portugal: The moderating role of family relationships and optimism. *Journal of GLBT Family Studies*, 12:1, 68-90.
- Freud, Sigmund (1981). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Lisboa: Livros de Brasil.
- Friedman, M. S., Koeske, G. F., Silvestre, A. J., Korr, W. S., & Sites, E. W. (2006). The impact of gender-role nonconforming behavior, bullying, and social support on suicidality among gay male youth. *Journal of Adolescent Health*, 38, 621–623.
- Friend, Richard (1993). Choices, not closets. In Lois Weis, & Michelle Fine (Eds.), *Beyond Silenced Voices. Class, Race, and Gender in United States Schools* (pp. 209-237). Albany: State University of New York Press.
- Frith, Hannah (2000). Focusing on sex: Using focus groups in sex research. *Sexualities*, 3(3), 275-297.
- Fulcher, Karyn (2016). That's so homophobic? Australian young people's perspectives on homophobic language use in secondary schools. *Sex Education*, 17(3), 290-301, DOI: 10.1080/14681811.2016.1275541
- Furlong, Michael, Sharkey, Jill, Felix, Erica, Tanigawa, Diane, & Jennifer Greif-Green (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. In Shane Jimmerson, Susan Swearer e Dorothy Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (329-346). New York: Routledge.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall, Inc, Englewood Cliffs.
- Gato, Jorge, Carneiro, Nuno S., & Fontaine, Anne M. (2011). Contributo para uma revisitação histórica e crítica do preconceito contra as pessoas não heterossexuais. *Crítica e Sociedade: Revista de cultura política*, volume 1(1), 139-167.
- Gato, Jorge, & Fontaine, Anne M. (2012). Atitudes face à diversidade sexual no contexto psicossocial, jurídico, da saúde e educativo. *Exedra*, Nº 6, 81-103.
- Gato, Jorge (2014). *Homoparentalidades: Perspetivas psicológicas*. Coimbra: Almedina.
- Geertz, Clifford (1993). *The interpretation of cultures: Selected Essays*. London: Fontana Press.

- Ghiso, Alfredo M. & Otavo, Viviana (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: Un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1): 535-556.
- Gibson, Paul (1989). Gay male and lesbian youth suicide. In M. R. Feinleib (Ed.), *Report of the Secretary's Task Force on Youth Suicide: Vol. 3. Preventions and interventions in youth suicide* (pp. 110-142). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Giddens, Anthony (1996). *Transformações da intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- Gilbert, Jen (2014). *Sexuality in school: The limits of education*. Minnesota. University of Minnesota Press.
- Goffman, Erving (1990). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Gordon, Tuula; Holland, Janet, & Lahelma, Elina (2000). From pupil to citizen: a gendered route. In Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (Eds.), *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. (pp. 187-202). London: Routledge Falmer.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet, & Lahelma, Elina (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. London: Palgrave Macmillan.
- GTES—Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2005). *Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)
- GTES—Grupo de Trabalho de Educação Sexual (2007). *Educação para a saúde nas escolas: relatório final*. [www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)
- Guest, Greg, Namey, Emily, & McKenna, Kevin (2017). How many focus groups are enough? Building an evidence base for nonprobability sample sizes. *Field Methods*, volume 29(1) 3-22.
- Guindon, Mary H., Green, Alan G., & Hanna, Fred (2003). Intolerance and psychopathology: Toward a general diagnosis for racism, sexism, and homophobia. *American Journal of Orthopsychiatry* 73(2):167-76. DOI: 10.1037/0002-9432.73.2.167
- Gutmann, Amy (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas, Jürgen (1985). *The theory of communication*. New York: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (2000). Realizações e limites do Estado nacional europeu. In Gopal balakrishnan (Org.). *Um mapa da questão nacional* (pp. 297-310). Rio de Janeiro: Contraponto.

- Halberstam, Judith (1993). *Imagined Violence/Queer Violence: Representation, rage, and resistance*. *Social Text*, n°. 37, 187-201.
- Halberstam, Judith (2005). Shame and white gay masculinity. *Social Text*, 23 (3-4 (84-85), 219-233.
- Haraway, Donna (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harding, Sandra (1986). *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hepburn, Alexa (1997). Teacher and secondary school bullying: A postmodern discourse analysis. *Discourse & Society*, 8(1), 27-48.
- Herek, Gregory M. (1984). Beyond "homophobia": a social psychological perspective on attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 10(1-2):1-21.
- Herek, Gregory M. (1988) Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *The Journal of Sex Research*, 25, 451-477.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00224498809551476>.
- Herek, Gregory M. (1991). Stigma, prejudice, and violence against lesbians and gay men. In John Gonsiorek & James Weinrich (Eds.), *Homosexuality: Research implications for public policy* (pp. 60-80). Newbury Park, CA: Sage.
- Herek, Gregory M. (1998). *Stigma and sexual orientation: Understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexuals*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Herek, Gregory (2000). *Current Directions in Psychological Science*, 9, 19-22.
- Herek, Gregory M. (2016). The social psychology of sexual prejudice. In Toddy D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 355-384). New York: Psychology Press.
- Howe, K. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice and democracy in schooling*. New York: Teacher's College Press.
- Hooghe, Marc, Yves Dejaeghere, Ellen Claes, & Ellen Quintelier (2010). "Yes, but suppose everyone turned gay?": The structure of attitudes toward gay and lesbian rights among islamic youth in belgium. *Journal of LGBT Youth*, 7(1), 49-71.
- Hooker, Evelyn (1957). The adjustment of the male overt homosexual. *Journal of projective techniques*, XXI, 18-31.
- Hunt, Christopher John, Picolli, Valentina, Carnaghi, Andrea, Blas, Lisa Di, Bianchi, Mauro, & Hvastja-Stefani, Loredana (2016). Adolescent's appraisal of homophobic epithets: The role of individual and situational factors. *Journal of Homosexuality*, 63:10, 1422-1438.
- Illich, Ivan (1971). *Une société sans École*. Paris: Seuil.



- ILGA-Europe (2017). Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe 2017. Retirado de [https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/annual\\_review\\_2017\\_online.pdf](https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/annual_review_2017_online.pdf)
- Jagose, Annamarie (2005). *Queer theory. An introduction*. New York University Press.
- Johnson, Carol (2002). Heteronormative citizenship and the politics of passing. *Sexualities*, 5(3), 317-336.
- Jones, Tiffany M. (2013). How sex education research methodologies frame GLBTIQ students. *Sex Education*, 13:6, 687-701.
- Jørgensen, Marianne, & Phillips, Louise (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Junqueira, Rogério Diniz (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In Rogério Diniz Junqueira (Ed.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51), Brasília: UNESCO.
- Katz, Jonathan (2007). *The invention of heterosexuality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kehily, Mary Jane & Anoop Nayak (1997). 'Lads and Laughter': Humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69-88. doi: <https://doi.org/10.1080/09540259721466>
- Killermann, Sam (2017). *A guide to gender: The social justice advocate's handbook*. Texas: Impetus Books.
- Kimmel, Michael (1994). Masculinity as Homophobia: Fear, Shame and Silence in the Construction of Gender Identity. In H. Brod e M. Kaufman (Eds.), *Theorizing Masculinities* (pp. 119-141). Newbury Park: Sage Publications.
- Kimmel, Michael S., & Mahler, Matthew (2003). Adolescent masculinity, homophobia, and violence. *American Behavioral Scientist*, volume 46(10), 1439-1458.
- Kinsey, Alfred, Pomeroy, Wardell, & Martin, Clyde (1972). *O comportamento sexual do homem*. Lisboa: Editora Meridiano.
- Kitzinger, Jenny (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121. doi:10.1111/1467-9566.ep11347023
- Kjaran, Jónn Ingvar (2017). *Constructing sexualities and gendered bodies in school spaces. Nordic insights on queer and transgender students*. New York: Palgrave McMillan.
- Klandermans, Bert (1984). Mobilization and participation: Social-psychological expansions of resource mobilization theory. *American Sociological Review*, 49(5), 583-600.

- Krueger, Richard A. & Casey, Mary Ann (2009). Focus groups: A practical guide for applied research. Los Angeles: Sage Publications.
- Krug, Etinne G., Dahlberg, Linda L., Mercy, James A., Zwi, Anthony, B. & Lozano, Rafael (2002). World report on violence and health. Geneva: World Health Organization.
- Kuhn, Thomas (1998). A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva.
- Lacan, Jacques (1966). Le stade du miroir comme formateur da la fonction du Je. In *Écrits*. Paris: Seuil.
- Lacan, Jacques (2006). The other side of psychoanalysis. New York: Norton.
- Llamas, Ricardo, & Vidarte, Francisco Javier (2000). Homografías. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Laqueur, Thomas (1990). Making sex: Body and gender from the greeks to freud. Cambridge: Harvard University Press.
- Lees, Sue (2000). Sexuality and citizenship education. In Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (Eds.), *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship* (pp. 259-277). Routledge Falmer: London.
- Leite, Carlinda (2002). O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lippman, Walter (1922) Public opinion. New York: Harcourt, Brace.
- Lopes, Joao Teixeira (1997). Tristes escolas. Um estudo sobre práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Edições Afrontamento.
- Louro, Guacira Lopes (1999). Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes.
- Louro, Guacira Lopes (2000). Currículo, gênero e sexualidade. Porto: Porto Editora.
- Louro, Guacira Lopes, & Silva, Tomaz Tadeu da (Orgs.) (2001). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, Guacira Lopes (2004). Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica.
- Luckmann, Thomas & Berger, Peter L. (2003). A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes.
- Mac an Ghaill, Máirtín (1995). The making of men: masculinities and schooling. Buckingham: Open University Press.
- Mac an Ghaill, Máirtín (1996). Deconstructing heterosexualities within school arenas. *Curriculum Studies*, 4(2), 191-209. doi: 10.1080/0965975960040203
- Macedo, Elizabeth (2006). Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, volume 36(128), 327-356.

- Mandel, Laurie, & Shakeshaft, Charol (2000). Heterosexism in middle schools. In Nancy Lesko (Eds.), *Masculinities at School* (pp. 75-103). California: Sage.
- Marques, Sara (2014). "Não é carne, nem é peixe": Perceções de jovens gays sobre a bissexualidade: um estudo qualitativo com jovens gays portugueses sem ligações a associações LGBT. Tese de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Marshall, Thomas Humphrey (1950). *Citizenship and social class: And other essays*. Cambridge. Harvey University Press.
- Marston, Kate (2015). Beyond bullying: The limitations of homophobic and transphobic bullying interventions for affirming lesbian, gay, bisexual and trans (LGBT) equality in education, *Pastoral Care in Education*, 33:3, 161-168, DOI: 10.1080/02643944.2015.1074266
- Martino, Wayne & Pallota-Chiarolli, Maria (2003). *So what's a boy?: Addressing issues of masculinity and schooling*. Maidenhead: Open University Press.
- Martins, Nicola (2017). Para lá das aparelhagens: Perceções de jovens do ensino profissional em relação à homossexualidade em contexto escolar. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Marx, Karl (1979). *O capital: Edição popular*. Lisboa: Edições 70.
- Matos, Armanda, Vieira, Cristina, Amado, João, Pessoa, Teresa, & Martins, Maria (2017). Cyberbullying in portuguese schools: Prevalence and characteristics. *Journal of School Violence*, volume 7(1), 123-137.
- Matos, Margarida Gaspar, Reis, Marta, Ramiro, Lúcia, Ribeiro, José Luís Pais & Leal, Isabel (2014). Sexual Education in Schools in Portugal: Evaluation of a 3 Years Period. *Creative Education*, 2014, 5, 1353-1362, <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.515154>
- McCormack, Mark (2011). Mapping the terrain of homosexually-themed language. *Journal of Homosexuality*, 58(5): 664-679.
- McCormack, Mark (2012). *The declining significance of homophobia: How teenage boys are redefining masculinity and heterosexuality*. Oxford: Oxford University Press.
- McCormack, Mark (2012). Queer masculinities, gender conformity, and the secondary school. In John C. Landreau & Nelson M. Rodriguez (Eds.), *Queer Masculinities. A Critical Reader in Education* (pp. 35-46). New York: Springer.
- McIntosh, Mary (1968). The homosexual role. *Social Problems*, volume 16(2), 182-192.
- McIntyre, Elizabeth (2009). Teacher discourse on lesbian, gay and bisexual pupils in Scottish schools. *Educational Psychology in Practice*, volume 25(4): 301-314.

- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective, *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- Melucci, Alberto (1995). The new social movements revisited: Reflections on a sociological misunderstanding. In Louis Maheu (Ed.), *Social Movements and Social Classes. The Future of Collective Action* (pp. 107-119). London: Sage.
- Menezes, Isabel (1990). O desenvolvimento psicosssexual. In Bártolo P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação dos jovens* (pp. 139-185). Lisboa: Universidade Aberta.
- Menezes, Isabel, & Maria Emília Costa (1992). Amor entre iguais: a Psicoterapia da diferença. *Cadernos de Consulta Psicológica* 8: 79-84.
- Menezes, Isabel (2007). Evolução da cidadania em Portugal. In *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação* (pp. 17-34). Lisboa: ESE.
- Menezes, Isabel & Ferreira, Pedro (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. In *Educar em Revista*, N.º 53, 131-147.
- Merton, Robert K. & Kendall, Patricia L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Merton, Robert K. (1987). The focussed interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *The Public Opinion Quarterly*, volume 51(4), 550-566.
- Meyer, Elizabeth J. (2008a). A feminist reframing of bullying and harassment: Transforming schools through critical pedagogy. *McGill Journal of Education* 43(1), 33-48. DOI: <https://doi.org/10.7202/019572ar>
- Meyer, Elizabeth J. (2008b). Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20:6, 555-570.
- Meyer, Elizabeth J. (2010). *Gender and sexual diversity in schools. An Introduction*. New York: Springer.
- Meyer, Elizabeth J., Taylor, Catherine, & Peter, Tracey (2015). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15:3, 221-234, DOI: 10.1080/14681811.2014.979341
- M.E. & M.S. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar*. Linhas Orientadoras. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Miceli, Melinda (2002). Gay, lesbian and bisexual youth. In Diane Richardson, & Steve Seidman (Eds.), *Handbook of Lesbian & Gay Studies* (pp. 199-214). London; Sage Publications.
- Millet, Kate (2000). *Sexual politics*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.

- Minton, Stephen James, Torunn Dahl, Astrid Mona O' Moore, & Donnely Tuck (2008). An exploratory survey of the experiences of homophobic bullying among lesbian, gay, bisexual and transgendered young people in Ireland. *Irish Educational Studies* 27(2): 177-191. DOI: <https://doi.org/10.1080/03323310802021961>
- Minton, Stephen James (2016). *Marginalisation and aggression from bullying to genocide. Critical Educational and psychological perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Mishna, Faye, Newman, Peter A., Daley, Andrea, & Solomon, Steven (2009). Bullying of lesbian and gay youth: A qualitative investigation. *The British Journal of Social Work*, 39, 1598-1614.
- Moita, Gabriela (2001). *Discursos sobre a Homossexualidade no Contexto Clínico. A Homossexualidade de Dois Lados do Espelho*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto.
- Moita, Gabriela (2006). A patologização da diversidade sexual: Homofobia no discurso de clínicos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76, 53-72.
- Money, John, Hampson, Joan G., & Hampson, John L. (1955). An examination of some basic sexual concepts: The evidence of human hermaphroditism. *Bull Johns Hopkins Hosp.* 97(4): 301-319.
- Monk, Daniel (2011). Challenging homophobic bullying in schools: The politics of progress. *International Journal of Law in Context*, 7(2), 181-207, doi:10.1017/S1744552311000061
- Morgan, David L. (1996). *Focus group as qualitative research*. Thousand Oaks: Routledge.
- Morgan, David L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks: Routledge.
- Morin, Stephen F. (1977). Heterosexual bias in psychological research on lesbianism and male homosexuality. *American Psychologist*, 32, 629-637.
- Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: University Presses of France.
- Mouffe, Chantal (Eds.). *Dimensions of radical democracy: Pluralism, citizenship, community*. Londres. Verso.
- Muller, Jean-Marie (2006). *Não-violência na educação*. São Paulo: Palas Athena.
- Naphy, William (2006). *Born to be Gay – História da Homossexualidade*. Lisboa: Edições 70.
- Nata, Gil (2011). *Diferença cultural e democracia: Identidade, cidadania e tolerância na relação entre maioria e minorias*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Internacultura.
- Nelson, Cynthia D. (2012). Emerging queer epistemologies in studies of 'gay'-student discourses. *Journal of Language and Sexuality*, volume 1(1), 79-105.

- Neves, Dulce Morgado (2016). Normas face ao género e à diversidade sexual. Mudanças inacabadas nos discursos juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas*, N.º 82, 89-102. doi: 10.7458/SPP2016824685.
- Ng, Cara, Haines-Saah, Rebecca J, Knight, Rodney E Knight, Shoveller, Jane A. & Joy L Johnson (2017). "It's not my business": Exploring heteronormativity in young people's discourses about lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer issues and their implications for youth health and wellbeing. *Health*, 1-9.
- Nogueira, Conceição (2008). Análise(s) do discurso: Diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, volume 24(2), 235-242.
- Nogueira, Conceição, & João Manuel Oliveira (Orgs.). (2010). Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género. Lisboa: Comissão para a Igualdade de Género. Disponível em [http://www.igualdade.gov.pt/images/stories/documentos/documentacao/publicacoes/Estudo\\_OrientacaoSexual\\_IdentidadeGenero.pdf](http://www.igualdade.gov.pt/images/stories/documentos/documentacao/publicacoes/Estudo_OrientacaoSexual_IdentidadeGenero.pdf)
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, António (2006). A escola e a cidadania: apontamentos incómodos. In D'espiney, Rui, (Org.), *Espaços e sujeitos de cidadania*. (s/p). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- O'Flaherty, Michael & Fisher, John (2008). Sexual Orientation, Gender Identity and International Human Rights Law: Contextualising the Yogyakarta Principles. *Human Rights Law Review* 8:2, 207-248.
- Oliveira, João M. (2010). Orientação sexual e identidade de género na psicologia: Notas para uma psicologia lésbica, gay, bissexual, trans e queer. In Conceição Nogueira e João Manuel Oliveira (Orgs.). *Estudos sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp. 19-44). Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Oliveira, João M. (2013). Cidadania sexual sob suspeita: Uma meditação sobre as fundações homonormativas e neo-liberais de uma cidadania de «consolação». *Psicologia & Sociedade*, volume 25(1), 68-78.
- Ollis, Debbie (2010). 'I haven't changed bigots but ...': reflections on the impact of teacher professional learning in sexuality education, *Sex Education*, 10:2, 217-230, DOI: 10.1080/14681811003666523.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

- Olweus, Dan (2010). Understanding and researching bullying. Some critical issues. In Shane J. Jimerson, Susan Swearer e Dorothy Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (09-33). New York: Routledge.
- Osler, Audrey (2012). Citizenship education in europe. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 375-378). London: Sage.
- Pascoe, Cheri J. (2007). *Dude, you're a fag: masculinity and sexuality in high school*. California: University of California Press.
- Pascoe, Cheri J. (2013). Notes on a sociology of bullying: Young men's homophobia as gender socialization. *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking* 1, 1-18.
- Passani, Antonella, & Debicki, Marie (2016). Students opinions and attitudes toward LGBT persons and rights: Results of a transnational European project. *Journal of LGBT Youth* 13 (1-2): 67-88. DOI: <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1087927>
- Pais, José Machado (1998). Vida amorosa e sexual (Resultados de um Inquérito). In José Machado Pais (Ed.), *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (pp.407-465), Instituto de Ciências Sociais/Secretaria de Estado da Juventude.
- Pais, José Machado (2012). *Sexualidade e afectos juvenis*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Parsons, Talcott (1965). *The social system*. London: The Free Press of Glencoe.
- Parsons, L. (2005). *Bullied teacher: Bullied student. How to recognize the bullying culture in your school and what to do about it*. Markham, Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Pateman, Carole (1993). *O contrato sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Patton, Desmond, Hong, Jun S., Patel, Sadiq & Kral, Michael J. (2017). A systematic review of research strategies used in qualitative studies on school bullying and victimization. *Trauma Violence Abuse*, 18(1):3-16.
- Payne, Elizabeth, & Smith, J. Melissa (2018). Violence against LGBTQ students. Punishing and marginalizing difference. Harvey Shapiro (Ed.), *The Wiley Handbook on Violence in Education: Forms, Factors, and Preventions* (pp. 393-415). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. DOI:10.1002/9781118966709
- Pereira, Maria do Mar (2012). *Fazendo género no recreio. A negociação do género em espaço escolar*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pérez-Testor C., Behar, Julia, Davins, Montse, Conde, José Luís, Castillo, José A., Salamero, Manel, Alomar, Elisabeth, & Segarra, Sabina (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, volume 13(1), 138-155.
- Phelan, Shane (2001). *Sexual strangers: Gays, lesbians, and dilemmas of citizenship*. Philadelphia: Temple University Press.

- Phoenix, Ann; Frosh, Stephen, & Pattman, Rob (2003). Producing contradictory masculine subject positions: Narratives of threat, homophobia and bullying in 11-14 year old boys. *Journal of Social Issues*, 59(1), 179-195.
- Pilkington, Neil W. & D'Augelli, Anthony R. (1995). Victimization of lesbian, gay, and bisexual youth in community Settings. *Journal of Community Psychology*, 23(1), 34-56.
- Pinar, William (1998). *Queer Theory in Education*. London: L. Erlbaum Associates.
- Plummer, Ken (1981). Homosexual categories: Some research problems in the labelling perspective of homosexuality. In Ken Plummer (Ed.) *The Making of the Modern Homosexual* (pp. 53-75.), Totowa, NJ: Barnes & Noble Books.
- Plummer, Ken (1992). *Modern homosexualities: Fragments of lesbian and gay experiences*. London: Routledge.
- Plummer, Ken (Ed.) (2003). *Intimate citizenship. Private decisions and public dialogues*. Seattle & London: University of Washington Press.
- Poteat, Paul V. & Espelage, Dorothy L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 27, 175-191. doi: 10.1177/0272431606294839.
- Poteat, Paul, & Rivers, Ian Rivers (2010). The use of homophobic language across bullying roles during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 3 (2): 166-172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.11.005>
- Poteat, Paul, Mereish, Ethan, DiGiovanni, Craig, & Scheer, Jillian (2013). Homophobic bullying. In Ian Rivers, & Neil Duncan (Eds.), *Bullying. Experiences and discourses of sexuality and gender* (pp. 75-90). New York: Routledge.
- Pound, Pandora, Langford, Rebecca & Campbell, Rona (2016). What do young people think about their school-based sex and relationship education? A qualitative synthesis of young people's views and experiences. *BMJ Open* 6(9), 01-14. DOI: 10.1136/bmjopen-2016-011329
- Preston, Marilyn J. (2016). "They're just not mature right now": Teachers' complicated perceptions of gender and anti-queer bullying. *Sex Education*, 16(1), 22-34.
- Puar, Jasbir (2007). *Terrorist assemblages: Homonationalism in queer times*. Durham, NC: Duke University Press.
- Puar, Jasbir (2012). Coda: The cost of getting better: Suicide, sensation, switchpoints. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, volume 18(1), 149-158.
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.



- Ramafedi, G. (1987). Homosexual youth: A challenge to contemporary society. *Journal of the American Medical Association*, 258, 222-225.
- Ramiro, Lúcia, Reis, Margarida & Matos, Margarida Gaspar (2008) *Educação Sexual: Propostas para Escolas*. In Matos, M.G. e Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (eds). *Sexualidade, Segurança e Sida – Estado da Arte e Propostas em Meio Escolar* (pp.223-264). Edições CMDT/IHMT/UNL; FCT/MCES e FMH. Lisboa. ISBN 978-989-95849-0-7.
- Ramiro, Lúcia, Reis, Margarida, Matos, Margarida, Gaspar, & Vilar, Duarte (2010). Educação sexual na escola: Conhecimentos, atitudes e conforto nos professores do ensino básico e secundário. *Revista de Psicologia da criança e do adolescente*, 1, 163-180.
- Ramiro, Lúcia (2013). *A educação sexual na mudança de conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais dos adolescentes*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Ranniery, Thiago (2017a). Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir trajetórias escolares de «meninos gays». *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(51), 01-32.
- Ranniery, Thiago (2017b). “Sexualidade na escola”: É possível ir além da máquina de diferentes. In Elizabeth Macedo & Thiago Ranniery (Orgs.), *Currículo, sexualidade e ação docente* (pp. 213-238). Petrópolis: DP Et alli.
- Rasmussen, Mary Louise, Rofes, Eric, & Talburt, Susan (Eds.). (2004). *Youth and sexualities. Pleasure, subversion, and insubordination in and out of schools*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rasmussen, Mary Louise (2013). Taking homophobia's measures. *Confero*, volume 1(2), 16-45, doi: 10.3384/confero.2001-4562.13v1i21a
- Rawls, John (1971). *A theory of justice*. Cambridge University Press.
- Renold, Emma (2005). *Girls, boys and junior sexualities. Exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. New York: Routledge Falmer.
- Rich, Adrienne (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs*, volume 5(4), 631-660.
- Richardson, Diane (2000). Constructing sexual citizenship. *Theorizing sexual rights. Critical Social Policy*, volume 20(1), 105-135.
- Richardson, Diane (2015). Rethinking sexual citizenship. *Sociology*, volume 51(2), 208-224.
- Riddle, Dorothy (1994). *The riddle scale. Alone no more: Developing a school support system for gay, lesbian and bisexual youth*. St. Paul: Minnesota State Department.

- Rigby, Ken (2004). What it takes to stop bullying in schools: An examination of the rationale and effectiveness of schoolbased interventions. In M. J. Furlong, M. P. Bates, D. C. Smith, & P. Kingery (Eds.), *Appraisal and prediction of school violence* (pp. 165-191). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Riggs, Damien & Due, Clementine (2012). Moving beyond homonormativity in teacher training: Experiences from South Australia. *Sex Education*, volume 13(1), 99-112.
- Rivers, Ian, & D'Augelli, Anthony Ritch (2001). The victimization of lesbians, gay, and bisexual youths. In Anthony R. D'Augelli & C. J. Patterson (Eds.), *Lesbian, gay, and bisexual identities and youth: Psychological perspectives* (pp. 199-223). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Rivers, Ian, & Carragher, Daniel J. (2003). Social-developmental factors affecting lesbian and gay youth: A review of cross-national research findings. *Children & Society*, volume 17, 374–385, DOI: 10.1002/CHI.771
- Rivers, Ian & Smith, Peter K. (2006). Types of bullying and their correlates. *Aggressive Behavior* 20(5):359-368. DOI: 10.1002/1098-2337(1994)20:53.0.CO;2-J
- Rivers, Ian (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men, and bisexuals. *Crisis*, 25, 169–175.
- Rivers, Ian (2011). *Homophobic bullying: Research and theoretical perspectives*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195160536.001.0001>
- Rocha, Ana Cristina, & Duarte, Cidália (2010). A educação sexual pela voz da comunidade: Uma perspectiva crítica. *Psicologia, Educação e Cultura*, volume 14(2), 425-440.
- Rocha, Ana Cristina, & Duarte, Cidália (2015). Sexuality education in a representative sample of portuguese schools: Examining the impact of legislation. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*, 20: 47-56.
- Rocha, Ana Cristina, Leal, Cristina, & Duarte, Cidália (2016). School-based sexuality education in Portugal: strengths and weaknesses. *Sex Education*, 16:2, 172-183, doi: 10.1080/14681811.2015.1087839.
- Rocha, Cristina, & Manuela Ferreira (2002). Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas: Masculinidades em duas escolas C+S do distrito do Porto. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia* 42 (1-2): 49-68.
- Rochex, Jean-Yves (2003). Pistas para uma desconstrução do tema «a violência na escola». In José Alberto Correia, & Manuel Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (pp. 13-21), Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

- Rodrigues, Liliana, Brás, Andreia, Cunha, Catarina, Petiz, João Paulo, & Nogueira, Conceição (2015). Discursos de profesores sobre jóvenes lesbianas en el contexto de la escuela portuguesa. *Actualidades Investigativas en Educación*, volumen 15(2), 1409-4703.
- Rodrigues, Liliana, Oliveira, João Manuel, & Nogueira, Conceição (2015). Discriminação contra jovens lésbicas em contexto escolar. *Latitude*, volume 9(1), 55-71. DOI: <https://doi.org/10.28998/2179-5428.20150104>
- Rodrigues, Liliana, Grave, Rita, Oliveira, João Manuel, & Nogueira, Conceição (2016). Study on homophobic bullying in Portugal using Multiple Correspondence Analysis (MCA). *Revista Latinoamericana de Psicología* 48(3): 191-200. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.04.001>
- Rodrigues, Pedro (1992). Avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 15-72). Lisboa: Educa.
- Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosas, José Cardoso & Ferreira, Rita (Orgs.) (2016). *Ideologias políticas contemporâneas*. Lisboa: Almedina.
- Rosen, Lisa H., Scott, Shannon, R., & DeOrnellas, Kathy (2017). Teachers' perceptions of bullying: A focus group approach. *Journal of School Violence*, volume 16(1), 119-139.
- Rogers, Marigold (1994). Growing up lesbian: The role of the school. In Debbie Epstein (Ed.), *Challenging gay and lesbian inequalities in education* (pp. 44-61). Buckingham: Open University Press.
- Rooke, Alison (2010). Queer in the field: On emotions, temporality and performativity in ethnography. In Kath Browne & Catherine Nash (Eds.). *Queer methods and methodologies: Intersecting queer theories and social science research* (pp. 25-39). Farnham: Ashgate.
- Rosseau, Jean Émile (1973). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Rubin, Gayle (1975). The traffic in Women: Notes on the 'political economy' of sex". In Rayna Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210), New York: Monthly Review Press.
- Rubin, Gayle (1984). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In Carol S. Vance (Ed.), *Pleasure and danger: Exploring female sexuality* (pp. 267-319), Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Rubin, Gayle (2011). *Deviations. A Gayle Rubin Reader*. Durham & London: Duke University Press.

- Russell, Stephen T. (2011). Desafiando a homofobia nas escolas: Políticas e programas para climas escolares seguros. *Educação em Revista*, N.º 39, 123-138. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000100009>
- Russell, Stephen T., & Horn, Stacey S. (Eds.) (2017). *Sexual orientation, gender identity, and schooling. The nexus of research, practice, and policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Saavedra, Luísa, Nogueira, Conceição, & Magalhães, Sara (2010). Discursos de jovens adolescentes portugueses sobre sexualidade e amor: Implicações para a educação sexual. *Educação & Sociedade*, volume 31(110), 135-156.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K. L., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Santos, Ana Cristina (2005). *A lei do desejo: Direitos humanos e minorias sexuais em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- Santos, Ana Cristina (2006). Estudos queer: Identidades, contextos e acção colectiva. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76, 3-15.
- Santos, Ana Cristina (2012). The politics of sexuality in Portugal: Confronting tradition, enacting change. In Sally Hines, & Yvette Taylor (Org.), *Sexualities: Past Reflections, Future Directions* (pp. 168-185). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Santos, Ana Cristina (2013a). *Social movements and sexual citizenship in Southern Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Santos, Boaventura Sousa (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Hugo (2013b). *Um desvio na corrente que(er)stionando as margens: Percursos escolares e culturas juvenis de rapazes não-heterossexuais*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Santos, Hugo, Ferreira, Manuela, & Silva, Sofia M. (2013). 'Gay mas não bicha': De uma heteromasculinidade hegemónica a uma proliferação de masculinidades gays. *Iberoamerican Journal of Health and Citizenship*, 2(2), 37-67.
- Santos, Hugo, Silva, Sofia Marques da, & Menezes, Isabel (2017). Para uma visão complexa do bullying homofóbico: Desocultando o quotidiano da homofobia nas escolas. *ex aequo*, 36: 117-132. doi: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.07>
- Santos, Hugo, Silva, Sofia Marques da & Menezes, Isabel (2018). From liberal acceptance to intolerance: discourses on sexual diversity in schools by portuguese young people. *Journal of Social Science Education*, volume 17(1), 55-65. DOI 10.4119/UNIBI/jsse-v17-i1-1655

- Santos, Sofia A., Silva, Joana, S., & Fonseca, Laura (2009). Como os contextos educativos trabalham nas e com as sexualidades juvenis? Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1-16.
- Santos, Sofia A., Fonseca, Laura, & Araújo, Helena Costa (2012). Sex education and the views of young people on gender and sexuality in portuguese schools. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 29-44.
- Santos, Sofia (2015). School-based sex education under the spotlight of sexual and intimate citizenship: a focus on Portugal and England. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Saunston, Helen (2015). Language, sexuality, and education. In Stanton Wortham, Deeksoon Kim & Stephen May (Eds.), *Discourse and education* (pp. 147-159), New York: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-02322-9\_14-1
- Savin-Williams, Ritch C. (1990). *Gay and lesbian youth: Expressions of identity*. New York: Hemisphere Pub. Corp.
- Savin-Williams, Ritch C. (2006). *The new gay teenager*. Cambridge: Harvard University Press.
- Savin-Williams, Ritch C., & Cohen, Kenneth M. (2007). Development of same-sex attracted youth. In Ilan H. Meyer & Mary E. Northridge (Eds.), *The health of sexual minorities: Public health perspectives on lesbian, gay, bisexual and transgender populations* (pp. 27-47). New York: Springer.
- Schneider, Margaret, Travers, Robb, St. John, Alex, Munro, & Klein, Kate (2013). The role of Gay–Straight Alliances in addressing bullying in schools. Ian Rivers, & Neil Duncan (Eds.), *Bullying. Experiences and discourses of sexuality and gender* (pp. 132-144). New York: Routledge.
- Scott, Joan W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, volume 91(5), 1053-1075.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (1985). *Between men: English literature and male homosocial desire*. Columbia: Columbia University Press.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (2004). “How to bring your kids up gay”. In Michael Warner (Ed.), *Fear of a queer planet. Queer politics and social theory*. (pp. 69-81). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (2007). A epistemologia do armário. *cadernos pagu* (28), 19-54.

- Shoshilou, Panayiota A. & Vasiliou, Elena (2016). Teachers reflect on homophobia in the Cypriot education system: A qualitative study. *Journal of LGBT youth*, 13 (1-2), 89-111.
- Silva, Alessandro Soares da (2006). *Marchando pelo Arco-Íris da Política: A Parada Orgulho LGBT na Construção da Consciência Coletiva dos Movimentos LGBT no Brasil, Espanha e Portugal*. Dissertação de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Silva, Sofia M. (2004). *Figuras e configurações da estranheza na escola: Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Silva, Sofia M. (2010). Estudantes e jovens em contexto escolar. Contributos da Sociologia da Educação para o estudo das juventudes. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 79-100). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Silva, Sofia M. (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo. Etnografia das fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Sofia M., & Araújo, Helena C. (2007). Interrogando masculinidades em contexto escolar: Mudança anunciada? *ex aequo*, nº. 15, 89-117.
- Skliar, Carlos (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: Diferença, alteridade, diversidade e os outros «outros». *Ponto de Vista*, 5, 37-49.
- Smith, George W. & Smith, Dorothy, E. (1998). The ideology of «fag»: The school experience of gay students. *The sociological quarterly*, 39(2), 309-335. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1998.tb00506.x>
- Smith, Peter K., Mahdavi, Jess, Carvalho, Miguel, Fisher, Sonja, Russell, Shanette & Tippett, Neil (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, Peter K. (2013). School bullying. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 71, 81-98. DOI:10.7458/SPP2012702332
- Spivak, Gayatri C. (1988). Can the Subaltern Speak? In Cary Nelson and Larry Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Basingstoke: Macmillan Education.
- Stoer, Stephen & Cortesão, Luiza (1996). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*, nº9, 35-51.

- Stoer, Stephen & Araújo, Helena Costa (2000). Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, Stephen, & Magalhães, António (2005). «A diferença somos nós». A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoller, Robert (1968). Sex and gender: On the development of masculinity and femininity. New York: Science House.
- Stryker, Susan (2008). Transgender history, homonormativity, and disciplinarity. *Radical History Review*, 100, 145-157. Doi:<https://doi.org/10.1215/01636545-2007-026>
- Sue, Derald Wing (2010). Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Takács, Judit (2006). Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (lgbt) people in europe. ILGA-Europe/IGLYO: Brussels.
- Takács, Judit (2015). Homophobia and genderphobia in the european union: Policy contexts and empirical evidence. SIEPS, Stockholm.
- Taylor, Yvette, Hines, Sally, & Casey, Mark E. (Eds.). (2010). Theorizing intersectionality and sexuality. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Thomas, W. I., & Thomas, Dorothy Swaine (1928). The child in america: Behaviour problems and programs. Nova Yorke: Knopf.
- Thorne, Barrie (1999). Gender play. Girls and boys in school. Buckingham: Open University Press.
- Trappolin, Luca, Gasparini, Alessandro, & Wintermute, Robert (2012). Confronting homophobia in europe: Social and legal perspectives. Oregon: Hart Publishing.
- Tristan, McCowan (2009). Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy. New York: Continuum.
- Troiden Richard (1988). Homosexual Identity development. *Journal of Adolescent Health*, 9(2), 105-113 [https://doi.org/10.1016/0197-0070\(88\)90056-3](https://doi.org/10.1016/0197-0070(88)90056-3)
- Torrance, Deirdre A. (2000). Qualitative studies into bullying within special schools. *British Journal of Special Education*, 27, 16–21. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00151
- Touraine, Alan (1998). Iguais e diferentes: Poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (2009). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach for Schools, teachers and health educators. 1 vol. The rationale for sexuality education. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012a). Review of homophobic bullying in educational institutions. Paris: France. Retirado de. [http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/21570\\_8e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/21570_8e.pdf)

- UNESCO. (2012b). Education sector responses to homophobic bullying. Paris: France. Retirado de: [http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/21649\\_3e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/21649_3e.pdf)
- UNESCO (2016). Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2017). A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents. New York: UNICEF. Retirado de: [https://www.unicef.org/publications/files/Violence\\_in\\_the\\_lives\\_of\\_children\\_and\\_adolescents.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf)
- Vale de Almeida, Miguel (1995). Senhores de si. Uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século.
- Vale de Almeida, Miguel (2004). Cidadania sexual. Direitos Humanos, homofobia e orientação sexual. A Comuna, 5: 50-55.
- Vale de Almeida, Miguel (2010). O contexto LGBT em Portugal. In Nogueira, C. & J.M. Oliveira (Orgs.), Estudo sobre discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género (pp. 45-92), Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Vieira, Cristina (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIII (2), 89-116.
- Vieira, Cristina (2009). Sexualidades Juvenis. Continuidades e Mudanças – Um estudo qualitativo no Distrito do Porto. Tese de Doutoramento em Sociologia da Saúde. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, Cristina C., Matos, Armanda, Amado, João, Freire, Isabel & Simão, Ana (2016). Boys' and girls' cyberbullying behaviours in Portugal: Exploring sex differences in adolescence using gender lenses. ex æquo, n.º 34, 143-159. DOI: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.34.10>
- Waghid, Yuself, & Davids, Nuraan (2013). Citizenship, education and violence. On disrupted potentialities and becoming. Rotterdam: Sense Publishers.
- Walton, Gerald (2008). Bullying widespread. A critical analysis of research and public discourse on bullying. Journal of School Violence, 4(1), 91-118. Doi: [https://doi.org/10.1300/J202v04n01\\_06](https://doi.org/10.1300/J202v04n01_06)
- Warner, Michael (Ed.) (2004). Fear of a queer planet. Queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Warwick, Ian, Chase, Elaine & Aggleton, Peter (2004). Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action. London: DfES Publications.



- Warwick, Ian & Aggleton, Peter (2014). Bullying, 'cussing' and 'mucking about': complexities in tackling homophobia in three secondary schools in south London, UK, 14(2), 159-173.
- Weeks, Jeffrey (1998). The sexual citizen. *Theory, Culture & Society*, volume 15(3-4), 35-52.
- Weeks, Jeffrey (2016). *Coming out: The emergence of LGBT identities in Britain from the 19th century to the present*. London: Quarter.
- Weinberg, George (1972). *Society and the healthy homosexual*. New York: St. Martin's Press.
- Weller, Wivian (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, volume 32(2), 241-260.
- West, Candace, & Zimmerman, Don (1989). Doing gender. *Gender and society*, volume 1(2), 125-151.
- Westgate, Erin C., Riskind, Rachel G., & Nosek, Brian A. (2015). Implicit preferences for straight people over lesbian women and gay men weakened from 2006 to 2013. *Collabra*, 1(1), Art. 1 .DOI: <http://doi.org/10.1525/collabra.18>
- WHO (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*, 28–31 January 2002. Geneva, World Health Organization.
- Wilkinson, Sue (1999). Focus group: A feminist method. *Psychology of Women Quarterly* 23(2): 221-244. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb00355.x>
- Williams, Sian (2013). Sexual bullying in one local authority. In Ian Rivers, & Neil Duncan (Eds.), *Bullying. Experiences and discourses of sexuality and gender* (pp. 60-74). New York: Routledge.
- Willis, Paul E. (1978). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Hampshire: Saxon house.
- Witthaus, D. (2011). The faces of homophobia: Everyday resistance quantified... Available from [http://thatssogay.com.au/wp-content/uploads/2011/08/For\\_the\\_hand\\_BTSG.pdf](http://thatssogay.com.au/wp-content/uploads/2011/08/For_the_hand_BTSG.pdf) (Last accessed October 10 2012)
- Young, Iris Marion (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press. Princeton, New Jersey.
- Young, Iris Marion (1997). *Intersecting voices: Dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton University Press. Princeton, New Jersey.
- Young, Iris Marion (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press. Oxford New York.
- Young, Iris Marion (2004). Five Faces of Oppression. In Maree Heldke, Lisa; O'Connor, Peg. (Eds.), *Oppression, privilege, and resistance: Theoretical perspectives on racism, sexism, and heterosexism* (pp. 37–63). McGraw-Hill.

- Zack, j, Mannheim, Alexandra, & Alfano, Michael (2010). "I didn't know how to say?": Four archetypical responses to homophobic rhetoric in the classroom. *The High School Journal*, 93(3), 98-110.
- Žižek, Slavoj (2009). *Violência. Seis notas à margem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Žižek, Slavoj (2017). *A Coragem do desespero. Crónicas de um ano em que agimos perigosamente*. Lisboa: Relógio D'Água.

## **Apêndice 1 – Roteiro dos grupos de discussão focalizada**

## **Apêndice 2 – Protocolo de Colaboração**

### **Apêndice 3 – Protocolo de Recolha de Dados**

#### **Apêndice 4 – Pedidos de Autorização ao(s)/à(s) Encarregado(s)/a(s) de Educação**

## Apêndice 5 – Quadros da Recolha de dados